



**Universidade de  
Aveiro  
Ano 2010**

Departamento de Comunicação e Arte

**VALERIU  
STANCIU**

**A improvisação como ferramenta de  
desenvolvimento técnico, expressivo e musical –  
Exemplo de aplicação prática no Ensino  
Vocacional da Música**

Dissertação de Projecto Educativo apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música para o ensino vocacional, realizado sob a orientação científica da Doutora Helena Maria da Silva Santana, Professora auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a Manuela pelo constante apoio.

## **o júri**

presidente

Prof. [Doutor](#) João Antunes da Silva  
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. [Doutor](#) João Antunes da Silva  
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. Doutor João Antunes da Silva  
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. [Doutor](#) João Antunes da Silva  
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. [Doutor](#) João Antunes da Silva  
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. [Doutor](#) João Antunes da Silva  
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Prof. [Doutor](#) João Antunes da Silva  
professor associado da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

**palavras-chave**

Improvisação, Criatividade, Consciência, Desenvolvimento musical pessoal, Técnicas de Improvisação, Prática Improvisadora, Estrutura, Processo.

## **resumo**

O presente trabalho propõe-se apresentar o domínio da improvisação através da implementação prática dum conjunto de actividades formativas e de apresentação pública dum grupo de alunos do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian. Através dum processo de avaliação contínua das acções desenvolvidas, procurou-se retirar conclusões acerca da pertinência de implementação desta formação ao nível do Ensino Secundário de Música.

**keywords**

Improvisation, Creativity, Consciousness, Music Personal Development, Techniques, Practice Improviser, Structure, Process.

**abstract**

This paper intends to present the field of improvisation through the practical implementation of a set of training activities and public presentation of a group of students from the Conservatory of Music Calouste Gulbenkian of Aveiro. Through a process of continuous evaluation of activities carried out, attempted to draw conclusions about the adequacy of implementation of this training at the Secondary School of Music.

# Índice

Introdução.....	3
<b>Primeira Parte</b> - Conteúdos Teóricos.....	6
1. A improvisação no desenvolvimento da educação e da prática musical .....	6
1.1. Pertinência da implementação de um núcleo de improvisação nos Conservatórios e Escolas de Música.....	14
1.2. A improvisação e o seu paradigma conceptual: o processual versus o estrutural.....	16
1.3. Dimensões da criatividade musical – relevância do estilo e dos arquétipos na criação musical.....	20
1.3.1. O papel do estilo e a relevância dos arquétipos na criação musical.....	21
2. A improvisação e o desenvolvimento da expressividade musical.....	29
2.1. Improvisação livre individual.....	31
2.2. Improvisação livre em grupo.....	33
2.3. A visualização como meio do desenvolvimento da capacidade expressiva do músico enquanto improvisador.....	33
3. Aprendizagem Acelerada e as suas origens.....	36
3.1. Aprendizagem acelerada e as bases neurofisiológicas da actividade criativa.....	38
3.2. Estratégias de aprendizagem acelerada na performance musical.....	41
3.2.1. Técnicas para atingir o estado de Aprendizagem Acelerada.....	42
4. Reflexão da Primeira parte.....	44
<b>Segunda Parte</b> – Aplicação do Projecto Educativo.....	46
Curso Introdução à Improvisação Iª Parte.....	46
1. Planeamento.....	46
2. Execução/Primeira parte do curso.....	47
3. Resultados da Primeira Parte do curso.....	52
3.1. Análise do vídeo 1.....	52
3.2. Avaliação do Inquérito 1.....	52
4. Reflexão.....	60
5. Avaliação em contexto de aula.....	62
6. Performance final relativa ao do Curso de Improvisação - Iª Parte.....	63



Curso Introdução à Improvisação IIª Parte.....	65
1. Planeamento.....	65
2. Execução/Segunda parte do curso.....	65
3. Avaliação dos Resultados.....	69
3.1. Análise do vídeo 2.....	69
3.2. Avaliação do Inquérito 2.....	71
4. Reflexão.....	81
Curso Introdução à Improvisação IIIª Parte.....	83
1. Planeamento.....	83
2. Execução/Terceira parte do curso.....	83
3. Avaliação dos Resultados.....	88
3.1. Análise do vídeo 3.....	88
3.2. Avaliação do Inquérito 3.....	91
4. Reflexão.....	99
5. Avaliação do Inquérito aos professores do corpo docente do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian.....	101
5.1. Reflexão sobre o inquérito aos professores.....	107
<b>Considerações finais</b> .....	108
Bibliografia.....	113
Anexos.....	116

## Introdução

No presente século, observa-se o emergir de um novo paradigma para aceder ao mundo musical, onde o conceito de músico erudito tende a englobar os aspectos criativos, de performance e os aspectos sócio-culturais do próprio indivíduo, como um todo, numa perspectiva holística da música. As escolas de pedagogia mais erudita, baseadas na tradição musical que emana do estudo e prática dos grandes compositores, criativos e improvisadores, forneceram-nos um modelo estrutural que é, até hoje, seguido nos currículos pedagógicos das principais escolas de música erudita.

O paradigma que emerge actualmente vem questionar a razão das dificuldades que alguns alunos sentem na tentativa de criar música, de forma espontânea, aplicando os conhecimentos e as estruturas que lhes foram ensinadas anteriormente. Questiona igualmente o porquê de alguns alunos virtuosos, que dominam o ensino estruturado, se sentem tão ansiosos, inseguros e por vezes incapazes, perante situações em que lhes é solicitada a exploração da sua própria criatividade e expressividade musical, fortemente marcada pela própria sensibilidade. Com base nesta problemática, consideramos ser necessário ir mais além, fornecendo estratégias e conhecimento que permitam aos alunos desenvolverem o seu potencial criativo. Assim, não estando presos à estrutura, possam avançar para um ensino processual da música. Este ensino, comporta o desenvolvimento do músico enquanto pessoa, dando-lhe oportunidade e espaço para criar novas estruturas e novos desenvolvimentos musicais.

A improvisação musical implica a decisão imediata acerca de alguns aspectos de construção do discurso sonoro e, ao mesmo tempo, a transmissão do mundo construído para o ouvinte, que pode ser real ou potencial (no caso das gravações). Assim vista, a improvisação musical afasta-se completamente das conotações pejorativas que o verbo “improvisar” tem na língua portuguesa. Esta não significa o encontro de soluções provisórias, ou trabalho em vão, mas a optimização e o assumir pessoal do material preestabelecido com a coordenação da expressão individual em relação aos demais actantes. Em conclusão, consideramos que a improvisação significa acção musical no sentido mais abrangente da palavra<sup>1</sup>.

Temos que ter consciência que a dicotomia compositor – intérprete é específica apenas na música ocidental e nos últimos séculos. Esta realidade já foi

---

<sup>1</sup> Quem podia hoje dizer, e no caso particular da dança, que aqueles que se encontram em palco improvisam movimentos coreográficos? Eles simplesmente dançam.

verificada em alguns países, nomeadamente nos Estados Unidos, no Japão ou em alguns países da Europa de Leste, onde os Departamentos de *jazz*, *rock* ou *pop*, se encontram bem estruturados, dando provas da sua importância no desenvolvimento musical e profissional, não só dos seus alunos como da comunidade em geral.

Esta atitude traz consigo uma melhor conexão do aluno às realidades artísticas do presente e, implicitamente, abre-lhe uma perspectiva mais clara sobre as evoluções possíveis da arte dos sons. No entanto, não é nossa intenção empreender que se testemunhe a extinção do sistema de ensino musical tradicional, cujos resultados não podem ser contestados por ninguém. Contudo, é necessária uma revisão, uma modernização deste tipo de ensino, através da introdução de novas disciplinas, bem como do permitir da introdução e experimentação de novas formas e métodos de ensino. Referimo-nos aqui, àqueles que surgiram nos últimos cinquenta anos, numa perspectiva processual, de contínuo, que contenha a estrutura dos grandes compositores europeus eruditos, mas conduzindo o indivíduo a flexibilizar cognitiva, emocional e tecnicamente as suas capacidades criativas, para poder melhor expressar-se através da linguagem musical.

Neste sentido, consideramos que a criação duma especialização em Improvisação e de um módulo de Técnicas de Improvisação Musical, nos Conservatórios e Escolas de Música do país, se revelaria extremamente benéfico e importante para a evolução do estudo e da prática da música, já que não é comum um Curriculum de Improvisação nos Conservatórios de ensino público da música em Portugal<sup>2</sup>.

Levando em consideração as numerosas solicitações recebidas por parte dos professores e de alunos que frequentam o Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, bem como por parte de outras pessoas externas, que desejam informar-se e aperfeiçoar-se nesta área, considerámos necessário a criação dum projecto denominado Curso Introdução à Improvisação, destinado tanto aos não iniciados como também aos que possuem alguma experiência neste domínio. Este curso visa promover a introdução de um paradigma pedagógico diferente, numa perspectiva processual, de contínuo, que contenha a estrutura dos grandes compositores europeus eruditos e que promova no aluno o aumento da sua flexibilidade cognitiva, emocional e técnica, bem

---

<sup>2</sup> Salvaguardo o trabalho do compositor e professor Pedro Rocha no Conservatório de artes de Leiria, instituição na qual desenvolve desde longa data trabalho de improvisação com os alunos, inclusive criando uma classe de improvisação.

como as suas capacidades criativas, para poder melhor expressar-se através da linguagem musical.

Mesmo que a improvisação ultrapasse os limites da arte do *jazz*, este curso concentra-se mais sobre a improvisação de *jazz*, onde já existe uma sólida base teórica e uma tradição de aprendizagem. Com a ajuda destes elementos, o aluno poderá percorrer mais facilmente o caminho para o controlo dos meios técnicos e da expressão no domínio da improvisação<sup>3</sup>. Poderá igualmente vencer os momentos exigentes<sup>4</sup> que surjam no acto de interpretação musical, encontrando uma via válida de solução, trazendo-lhe o conforto psicológico necessário para o regresso ao discurso musical erudito original, sem prejudicar gravemente a respectiva obra ou o seu estado de espírito, que deverá ser sempre positivo.

Este projecto visa a acumulação de aspectos teóricos e a aplicação do conhecimento na prática musical, através de exercícios recomendados que facultam o conhecimento prático necessário ao desenvolvimento das competências musicais, bem como promover a emoção artística e o prazer no momento do trabalho criativo. O desaparecimento destas emoções determina a paragem da intuição, trazendo a impossibilidade duma decisão justa e autêntica no domínio artístico.

A criação é muito mais do que atingir alguns parâmetros de profissionalismo. Tendo em vista que começámos do nível zero de informação e experiência, devemos eliminar o preconceito “improvisar é difícil”, substituindo-o pela ideia de que “tocar/cantar é natural”. Assim, o trabalho aqui proposto e os cursos nele desenhados, permitir-nos-ão esta acção. O trabalho contínuo é acompanhado ao longo do ano lectivo, bem como as avaliações do mesmo, através dos inquéritos que serão realizados e da análise das gravações dos momentos práticos dos cursos bem como das várias audições de Classe.

O presente Projecto pretende estabelecer uma primeira etapa para a introdução da prática da improvisação, sendo necessário mostrar e demonstrar a sua pertinência. Para isso, nada melhor que a sua prática, mostrando os benefícios que dela se podem tirar no desenvolvimento cognitivo, emocional e técnico-interpretativo dos alunos, que nele participam.

---

<sup>3</sup> Sem a necessidade de se tornar um praticante da música de *jazz* no verdadeiro sentido da palavra e assim, conseguir exprimir-se duma forma mais pessoal e autêntica. Na música de hoje, este domínio ocupa um espaço extremamente vasto. Desde o baixo contínuo da música barroca até aos acompanhamentos e solos da música rock, desde os arranjos espontâneos do folclore até à música “aleatória”, encontramos a improvisação como forma de expressão.

<sup>4</sup> De tipo curtos momentos de perda ou bloqueio de memória.

# Primeira Parte

## Conteúdos Teóricos

### 1. A improvisação no desenvolvimento da educação e da prática musical

A improvisação é a forma mais natural e expandida no domínio da criação da música, constituindo-se numa vertente importante das muitas tradições musicais. Leonardo da Vinci foi um dos primeiros músicos improvisadores na viola da braccio, conseguindo criar, em conjunto com outros músicos, diversos cenários poético-musicais (Nachmanovitch, 1990:39).

Na música barroca, a arte de tocar um instrumento de teclas a partir do baixo cifrado<sup>5</sup>, foi seguida pelos actuais músicos de *jazz*, que criam música a partir de temas, motivos e estruturas harmónicas pré-definidas. Acerca da prática musical improvisadora barroca, e nomeadamente de compositores notáveis como J.S.Bach, existem relatos, que até hoje em dia são estudados com interesse:

“A música tinha um valor muito mais efêmero para as gerações passadas; normalmente não se pensava que fosse importante preservar as obras musicais para a posteridade, pois uma vez executadas, elas teriam cumprido a sua missão e seriam substituídas por música mais recente (supostamente melhor). O grande respeito pela música do passado é, em larga medida, tornou-se um fenómeno, no século XX. É provável que algumas das mais belas obras de Bach não tenham sequer sido escritas - seus contemporâneos consideravam-no insuperável como improvisador no teclado, tocando excelente música de improviso, sem qualquer preparação. Dizia-se que se Bach entrasse numa igreja quando o organista estava a tocar o tema de uma fuga, era capaz de dizer instantaneamente quais os procedimentos técnicos que podiam ou não ser aplicados ao tema, ficando agradado se o executante ignorava os possíveis procedimentos técnicos, bem como quando tentava o impossível e falhava”. (Galway, 1982:77)<sup>6</sup>

Assim, no período barroco, o acto de improvisar manifestava-se conscientemente, propositadamente e de uma forma natural. Neste sentido, mesmo com um sistema de notação consolidado, a partitura era utilizada no momento da criação,

---

<sup>5</sup> Uma sequência harmónica cifrada que era construída pelos músicos, segundo as suas decisões e preferências musicais.

<sup>6</sup> Tradução do autor.

num sentido diferente que o encontrado no período romântico. Verifica-se que as partituras do período romântico, onde parâmetros dinâmicos ou de articulação eram detalhadamente notados, serviam mais para a sua conservação para futuras gerações de músicos.

Na prática do *baixo contínuo* do período barroco, a improvisação manifestava-se enquanto relação entre o sistema de notação cifrada, que codifica as relações harmónicas numa linha de baixo, escrita de forma convencional e as suas execuções nos vários instrumentos, como por exemplo no cravo, violoncelo, órgão, viola da gamba ou fagote. O caso dos instrumentistas de teclas é relevante, sendo que tinham que executar com a mão esquerda o baixo notado e improvisar com a mão direita, seguindo a estrutura harmónica indicada através da notação cifrada. Neste sentido, uma compreensão mais completa acerca do processo de improvisação, facilitava aos instrumentistas ocuparem cargos mais representativos, como por exemplo o de maestro do grupo instrumental ou de compositor (Galway, 1982:83).

A tradição barroca da prática do *baixo contínuo* prevaleceu nos grupos especializados de música posterior ao período pré-clássico, tendo instrumentistas que reproduzem o conjunto de técnicas de improvisação no sentido que J.S.Bach o fazia. Assim, evidencia-se o nome do compositor e organista francês Olivier Messiaen.

De seguida apresentaremos o exemplo de uma partitura que contém notação de *baixo contínuo*. Por baixo da linha melódica escrita na clave de fá observam-se as cifras que codificam as relações harmónicas. Com base nestes elementos, o instrumentista de teclas deve improvisar, com a mão direita, um percurso musical.



Fig.1 Excerto de um trabalho de A.Agazzari<sup>7</sup>

No domínio da música erudita do período clássico, as cadências dos concertos para instrumentos solo, foram escritas com o propósito de constituírem uma oportunidade para o músico instrumentista mostrar a sua criatividade, na construção da sua performance de uma determinada obra musical. Compositores da época clássica

<sup>7</sup> Agostino Agazzari foi compositor e musicólogo italiano do período barroco.

como W.A. Mozart, eram conhecidos como improvisadores livres, ágeis e imaginativos. L. van Beethoven começou a ser conhecido, antes de grande compositor, como sendo um fantástico improvisador:

“I fancy that to these improvisations of Beethoven’s I owe my most vivid musical impressions. I maintain that unless one has heard him improvise well not quite at ease, one can but imperfectly appreciate the vast scope of his genius... His tempestuous inspiration poured forth such lovely melodies and harmonies unsought, because, mastered by musical emotion, he gave no thought to the search after effects that might have occurred to him with pen in hand”. (Nachmanovitch, 1990:7)

A utilização cada vez mais frequente da partitura inibiu pouco à pouco a capacidade improvisadora dos músicos, adoptando-se uma escrita musical precisa e completa, em oposição com a escrita específica barroca. Assim, os compositores passaram a escrever até as suas próprias cadências dos concertos para instrumentos<sup>8</sup>, mostrando-se um certo declínio na competência no domínio da improvisação dos músicos. Este processo atingiu o seu auge no século XX, no serialismo integral:

“Por fim, pouco sobrava para a imaginação do executante e a relação escravizada com a nota editada tornou-se excessivamente aprisionadora”<sup>9</sup>. (Menuhin e Davis, 1979:166)

Um outro factor determinante para a falta<sup>10</sup> da prática improvisadora foi devido a manifestação cada vez mais intensa do trabalho dos compositores-intérpretes<sup>11</sup> do período romântico. Em oposição com a realidade criativa destes, encontra-se a prática musical dos actuais artistas eruditos, preocupados com o seguimento de uma partitura e com a sua performance, bem como a música contemporânea.

“The Industrial Age brought with it an excessive emphasis on specialization and professionalism in all fields of living. Most musicians confined themselves to the note-for-note playing of scores written by a handful composer who somehow had access to the mysterious and godlike creative process. Composition and performance became progressively split from each other, to the detriment of both”<sup>12</sup>. (Nachmanovitch, 1990:8)

Em consequência a composição e a performance musical afastaram-se progressivamente uma da outra, criando um desequilíbrio ao nível da concretização e

---

<sup>8</sup> L.van Beethoven escreveu a cadência do seu último concerto para piano em mib maior, o “Imperador”.

<sup>9</sup> Tradução do autor.

<sup>10</sup> Com a adopção e a utilização do sistema de notação convencional, na época clássica observa-se uma regressão crescente ao nível da prática improvisadora.

<sup>11</sup> Os compositores-intérpretes são músicos que escrevem e executam/interpretam o seu trabalho notado.

<sup>12</sup> Tradução do autor.

cristalização do acto criativo. Constatase assim, a inexistência de momentos destinados à improvisação. Relativamente à questão da notação musical, o compositor Arnold Schoenberg escreveu:

“Composing is a slowed-down improvisation; often one cannot write fast enough to keep up with the stream of ideas” (Schoenberg, 1984:59)

Contrastando com a afirmação de Schoenberg e com a maneira como Beethoven compunha, esperando até conseguir o som desejado, guardando-o na memória durante anos antes de o escrever laboriosamente no papel, verificamos que:

“Mozart was perhaps the greatest improviser with pen and paper. He often wrote the fair copies of his scores and parts straight out, inventing the music as fast as the pen would go and hardly ever blotting a line. (Nachmanovitch, 1990:8)

A improvisação reapareceu mais proeminentemente no século XX no domínio do *jazz* e mais tarde, através das contínuas influências das tradições musicais improvisadoras, nomeadamente as orientais<sup>13</sup>, na música erudita ocidental e na música americana, onde encontramos como principais procedimentos musicais o sentido aleatório (ao acaso), a indeterminação e a improvisação. Podemos referir a obra bastante conhecida, “4’33” (1952)” de J. Cage, que apresenta uma notação *tacet*, podendo ser executada ou improvisada em qualquer instrumento ou grupo instrumental.

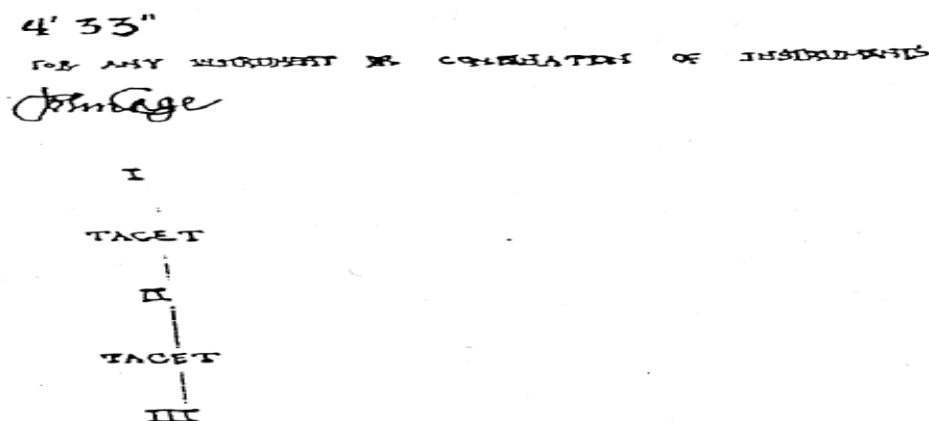


Fig.2 “4’33” (1958)” de John Cage

Nos Estados Unidos da América, as improvisações rítmicas, melodias, verbais ou de dança encontram-se em vários géneros musicais, desde os jogos musicais para

<sup>13</sup> Na música indiana.



crianças até *jazz* e música popular<sup>14</sup>. Verifica-se que o género musical improvisador mais expandido nesse país é o *jazz*, baseando-se em estruturas que habitualmente são progressões harmónicas, realizadas em grupo, ou individuais. Neste sentido, nos EUA, ao longo duma tradição fértil e eficiente de aprendizagem, durante um período de cinquenta anos, depois da Segunda Guerra Mundial, considerou-se que o aprofundamento das relações estabelecidas entre os acordes e os modos e a sua aplicação prática, nos exercícios de improvisação, constitui a principal modalidade de aprendizagem no domínio do *jazz*. O *clímax* desta prática foi-se revelando, ironicamente, nos nomes de algumas instituições de ensino, que foram nomeados “Scale-chord Factory”<sup>15</sup> (Tiberian, 2005:30).

O mesmo autor referencia que o *jazz* é por excelência um género criativo, não tendo como objectivo a reprodução de formas do passado, sendo considerado uma arte colectiva que puxa pela criação. Assim, a criação e a improvisação constituem o DNA do *jazz*. Podem-se abordar novas zonas experimentais criativas, no sentido moderno da palavra. No entanto, no sentido pós moderno, qualquer actividade relacionada com o *jazz*<sup>16</sup> é considerada uma criação.

Tiberian (2005:74) considera que “o *jazz* é uma das poucas artes onde a decisão não pertence a um único indivíduo. Em consequência, a capacidade de comunicação do indivíduo e a sua maneira de ser, enquadrada numa sociedade, só podem determinar atitudes organizadas e disciplinadas, resultado da interacção com os que o rodeiam”. [O autor conclui que] “o *jazz* sem moralidade tem poucas oportunidades de êxito”<sup>17</sup>.

Explica-se, desta forma, o comportamento recto e honesto dos grandes músicos de *jazz*. Evidencia-se o nome do saxofonista Miles Davis, sendo acima de excelente músico, um “modelo comportamental inserido na vida artística”<sup>18</sup> (Tiberian, 2005:68). O autor relata que Miles Davis, ao nível profissional, aspirava para além dos resultados obtidos, das conquistas de natureza estética adquiridas, atravessando os quatro estilos fundamentais<sup>19</sup>, dominando-os. Ao nível social, tinha a sabedoria em escolher as

---

<sup>14</sup> A utilização deste termo faz-se no sentido de englobar todos os géneros musicais que substituíram gradualmente o folclore, tendo uma expansão significativa, e um grande número de ouvintes e praticantes. Nesta categoria podem-se incluir a *música ligeira*, *pop*, *rock*, *disco*, *house*, *etno*, *R&B*, *cabaret*, *country*, *os musicais*, a *música ambiental*, entre outras.

<sup>15</sup> “Fábrica de acordes e modos”.

<sup>16</sup> Uma das actividades relacionadas com o *jazz* é a chamada improvisação.

<sup>17</sup> Tradução do autor.

<sup>18</sup> *Idem*.

<sup>19</sup> Relembramos o *bebop*, o *coll jazz*, o *jazz modal* e o *jazz fusion*.

peessoas certas para os seus projectos musicais, dando-lhes a oportunidade de revelar o seu brilho e o seu valor no sentido de promove-los, a eles e a si mesmo, como nunca ninguém soube. Destaca-se, assim, como sendo a personalidade mais imponente e importante da segunda metade do século XX, no domínio da música e especialmente no domínio do *jazz*.

Tencionamos promover o valor da improvisação, enquanto actividade relacionada com a criação musical, no nosso Curso Introdução à Improvisação, para facultar aos alunos o entendimento e a importância que a criatividade tem, não só para o desenvolvimento musical, mas também para o seu desenvolvimento enquanto indivíduo, no conjunto das actividades sociais e numa perspectiva da interacção humana.

Através da sua força presente na música, a improvisação constituiu-se numa prática de criação também na pintura, num movimento de reconsideração e revitalização dos objectos de arte. No sentido contrário, não deixa de ser importante também referir, a influência perpétua dos elementos extra musicais na elaboração da arte dos sons, tais como pinturas, esculturas e estruturas abstractas.

No conjunto das técnicas de improvisação e criação musical encontramos a estimulação criativa através da utilização de imagens representativas ou abstractas. Pintores como Wassily Kandinsky, Yves Tanguy ou Gordon Onslow Ford criaram quadros a partir de sons ou obras musicais, nomeando-os “Improvisations”<sup>20</sup>, assim como muitos dos compositores românticos, nomeadamente Frederic Chopin ou Franz Liszt, autores que se inspiraram na natureza ao criarem obras musicais<sup>21</sup>.

Mais tarde, serão apresentadas modalidades de estimulação criativa, que surgem de trabalhos científicos fundamentados. Ao nível da arte visual e da sua estimulação criativa serão apresentadas e implementadas, no conjunto das actividades do Curso de Iniciação à Improvisação, técnicas com imagens, traduções picturais<sup>22</sup> abstractas de prelúdios de F. Chopin e outras.

No modelo ocidental transparece a ideia que “practice is to acquire a skill” (Nachmanovitch, 1990:67) enquanto que no modelo oriental “practice ... is to create the

---

<sup>20</sup> Como no caso de W. Kandinsky.

<sup>21</sup> “Nocturnos op.9” de F. Chopin, “Chasse-neige” dos “Estudos Transcendentais” de F. Liszt, entre outros.

<sup>22</sup> Anexo nº 2.e.

person, or rather to actualize or reveal the complete person who is already there” (Nachmanovitch, 1990:68).

Neste sentido e de acordo com Sarath, o propósito de qualquer disciplina educacional tem duas faces: a primeira, procura dotar o aluno de mestria na aquisição de competências práticas e conceitos necessários para funcionar numa determinada área; a segunda, aspira ligar o conhecimento prático da disciplina a dimensões mais amplas do crescimento intelectual, criativo e espiritual do indivíduo (Sarath, 1999:42). É assim que o oriente e o ocidente se complementam.

Nesta perspectiva, um programa efectivo de estudo da improvisação, irá unir as aptidões para a improvisação musical com uma prática mais ampla e extensiva às artes, às humanidades, às ciências e à exploração do desenvolvimento humano, numa perspectiva holística.

Enquanto que muitas disciplinas da área musical são bem sucedidas na promoção de mestria, a maioria dos campos educacionais – a improvisação e os estudos da música erudita, entre eles – apresenta-se pouco promotora de um tipo de crescimento mais alargado. Esta procura de conexões holísticas é o que durante décadas se tem vindo a manifestar por detrás de um movimento de reforma e progresso educacionais.

A mestria prática de uma disciplina e o desenvolvimento de conexões holísticas poderá ser entendido como um contínuo composto de três aspectos: a prática, a criatividade e a consciência musicais. A prática está ligada à tradição, ao conhecimento prático; a criatividade relaciona-se com a habilidade para aplicar a compreensão a novas formas de criar e sentir; a consciência pertence ao transpessoal, aos aspectos espirituais e vivenciais do potencial humano. A criatividade pode ser pensada como uma ligação conectora entre tradição e consciência, unindo estas três componentes num sistema unificado.

Muitos campos do conhecimento incluindo a medicina, o direito, a economia e a engenharia, começam a reconhecer a importância da criatividade na aplicação de um conjunto de técnicas práticas no processo educativo. Este reconhecimento poderá ser o motor para aceder ao contínuo prática-criatividade-consciência. Ironicamente, o estudo musical tem permanecido relativamente isolado deste movimento de reforma educativa, o qual se mostra como estando atrasado face a outras áreas do saber, no reconhecimento do papel central do indivíduo no processo criativo. É um facto que muitas escolas de música incluem pouco ou nenhum treino nas áreas da criatividade, o que aponta para a

necessidade de trabalhar esta área. Sem uma fundamentação e base criativas, as conexões holísticas são grandemente inibidas pelos sistemas educativos.

A improvisação e a composição são as experiências criativas centrais tanto na prática da música, como na educação musical. Isto não quer dizer que são os únicos veículos para a criatividade musical, nem que estes, por si sós, garantam o desenvolvimento criativo. Contudo, estas áreas deverão ser abordadas de forma criativa para que se obtenham plenos benefícios no contínuo prática-criatividade-consciência, bem como no desenvolvimento das capacidades técnico-interpretativas e emocionais do indivíduo.

## **1.1. Pertinência da implementação de um núcleo de improvisação nos Conservatórios e Escolas de Música**

“You are called to an important meeting, the subject of which you are not told. It is of utmost importance that you ‘Be Yourself’. The meeting starts immediately and your clothes are in the laundry and you have no time to wash up or shave. Is this a ‘serious’ situation? Then so is improvisation.” Keith Jarrett, pianista (in Nachmanovitch, 1990, s.p.)

Actualmente aponta-se para a necessidade de repensar as bases do ensino musical que assentam principalmente no estudo e prática da música europeia. É de senso comum que os grandes mestres – Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Schubert, Liszt – foram improvisadores prolíferos, compositores, organistas e pianistas de renome. De igual modo é importante reconhecer que os músicos de tradição europeia até ao século XIX, tinham uma formação muito mais diversificada que os actualmente auto proclamados eruditos. A ideia de um especialista na interpretação, um músico cuja vida artística é devotada à música criada por outro autor é, do ponto de vista histórico, uma anomalia. Contudo, não se pretende desvalorizar a actividade musical interpretativa, mas apenas defender que o perfil actual de um músico é um produto de um mundo académico mais ou menos desenvolvido.

Um dos pontos mais desafiadores, que transparecem hoje em dia, é de que os modelos de aprendizagem da música transitaram do confinamento da prática musical à prática interpretativa, como experiências especializadas em adição. Estas mostram-se fracamente alienadas com a tradição e o mundo contemporâneo, o qual também não se encontra vinculado a uma teoria educacional tradicional. Mesmo um olhar mais fortuito sobre as ideias manifestas por Alfred North Whitehead, John Dewey, Abraham Maslow, Carl Rogers e mais recentemente Howard Gardner, revela uma forte ênfase nas experiências integradas, as quais se revelam criativas, activas e contemporâneas, em vez de enfatizar as experiências fragmentadas, passivas e largamente manipuladoras da aprendizagem baseada no passado, e prevalecente nas escolas de música do país.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> A realidade portuguesa não se destaca no ensino curricular de improvisação, nomeadamente nos Conservatórios públicos, onde as experiências lectivas são pontuais ou inexistentes. Contrastando com este cenário encontram-se algumas Academias de Música e Escolas de música particulares ou semiparticulares, onde se inserem cursos de improvisação e núcleos de improvisação com currículo

“The traditional scheme is, in essence, one of imposition from above and from outside. It imposes adult standards, subject-matter, and methods upon those who are only growing slowly toward maturity. The gap is so great that the required subject-matter, the methods of learning and the behaving are foreign to the existing capacities of the young. They are beyond the reach of the experience the young learners already possess. Consequently, they must be imposed; even though good teachers will use devices of art to cover up the imposition so as to relieve it of obviously brutal features.” (Dewey, 1997:19)

Analisando as duas formas de educação, a “tradicional”, por um lado, e, a “evolutiva”, por outro, Dewey conclui que tanto a antiga como a nova, não se encontram adequadas às necessidades educativas. Assim revela-se uma falha ao nível da aplicabilidade dos princípios, próprios ao desenvolvimento duma filosofia da experiência.

Actualmente é importante considerar que grande parte dos licenciados de muitos cursos de música não desenvolveu a prática da criação/composição/improvisação musical. Neste sentido criou pouca ou nenhuma capacidade criativa e manipuladora de material musical; no perfil dos planos de estudos dos diferentes cursos, e dos seus planos de aula, geralmente prevalece o estudo da História e da Teoria da Música sobre a Prática musical e a Aprendizagem activa; as disciplinas são ministradas como partes isoladas em vez de constituírem partes integrantes de um sistema unificado. Simultaneamente, verifica-se que os estudantes integram mais rapidamente as grandes formações instrumentais e vocais do que os pequenos grupos, facto este que se torna repressor, senão aniquilador da prática da improvisação musical. Com estas premissas reconhece-se que:

“The predominance of passive learning has placed our music learning programs on shaky educational footing” (Sarath, 1996:123).

Continuando a ideia de Sarath, a predominância da aprendizagem passiva colocou os actuais programas e sistemas de aprendizagem da música numa posição de fragilidade e instabilidade face a níveis de performance mais elevados, que se poderiam atingir com a inclusão da improvisação como disciplina formativa nos cursos de música, ministrados nos Conservatórios e Academias de Música do país. A sua crítica não é de

---

próprio. Podem referir-se nesta situação a Escola de Música Riff, o Conservatório Escola das Artes da Madeira, Escola Profissional de Música Jazz ao Norte, Escola de Jazz do Barreiro, o Conservatório de Música da Jobra, entre outras.

nenhuma forma dirigida para a música de tradição europeia, mas para o modelo educativo, cujo resultado musical não é o esperado.

Por detrás deste modelo educativo estão padrões de pensamento sobre a música, a arte e o pensamento humano que precisam de ser reconsiderados. Na essência, a música tem sido vista mais como um fenómeno *estrutural* que *processual*. Sarath enfatiza ainda que o mesmo desequilíbrio estrutura-processo manifesto no estudo e na prática da interpretação, pode ser visto igualmente em várias outras áreas, nomeadamente na Música do mundo, na Tecnologia musical ou na Improvisação. Enquanto a aprendizagem da música permanecer fundamentada neste desequilíbrio conceptual, tradição e mudança serão vistos constantemente como aspectos de estudo em competição. No entanto, uma abordagem baseada na criatividade poderá providenciar um renascimento experiencial, onde a tradição e a inovação serão mutuamente melhoradas.

## **1.2. A improvisação e o seu paradigma conceptual: o processual versus o estrutural**

Verifica-se que o *jazz* é o idioma mais ajustado ao mundo musical dinâmico e eclético de hoje. As raízes improvisadoras do *jazz* promoveram a assimilação de qualquer influência encontrada e daí a tão proclamada afirmação de que o *jazz* é a primeira “música mundial” (Sarath, 1996:122). Tal como a aprendizagem da música convencional erudita partiu da tradição europeia, e da qual reclama a sua origem, os programas académicos de *jazz* surgiram, semelhantemente, da sua tradição eclética e criativa.

Em países como os Estados Unidos da América, Japão ou a Europa de Leste ocidental, os Departamentos de *Jazz* apresentam Planos de Estudos que se definem pela presença de disciplinas de natureza tanto teórica como histórica, performativa, compositiva ou improvisatória. Estas disciplinas existem sob forma de compartimentos, isoladas, não têm um carácter unitário nem ligação processual, tendo como objectivo a formação de músicos profissionais de *jazz*. No nosso caso, a improvisação pretende melhorar os aspectos técnico - interpretativos e o desenvolvimento musical dos alunos na área da música erudita, não tendo como objectivo primário a formação de músicos profissionais na área da improvisação de *jazz*.

Do ponto de vista processual tenciona-se estabelecer uma ligação mais profunda entre os elementos pertencentes à vertente improvisação/composição e à performance,

na área da música erudita. Através do domínio da improvisação/composição, particularmente na área do *jazz*, os alunos conseguirão identificar mais eficientemente os elementos de linguagem musical, decodificando-os e dando-lhes um significado e, ulteriormente, manipulando-os conforme as suas intenções musicais nas suas criações espontâneas. O carácter eclético da improvisação, hoje em dia, permite uma liberdade de expressão infinita, tanto ao nível académico como também privado. Neste sentido a improvisação pode ser vista como uma ferramenta indispensável para o futuro músico que pretende ser também criativo.

Considerando a natureza dos materiais pedagógicos relativos à improvisação, que agora invadem o mercado como *play-along devices*, livros de transcrições e livros de texto-fórmula, verificamos que promovem uma visão da improvisação como sendo a reprodução de conteúdos previsíveis, por oposição à exploração daquilo que criativamente é possível.

“The improvisations can go on for many minutes-it is not uncommon for a *jazz* rendition of a two- or three-minute song to stretch out to ten to fifteen minutes” (Levitin, 2006:239).

Isto não significa negar uma fase de forte envolvimento na audição e transcrição para o desenvolvimento das competências da improvisação ou das capacidades de compreender uma estrutura formal simples e frequente: AABA<sup>24</sup>. No entanto, tal como no estudo tradicional erudito; sem uma abordagem criativa, aquilo que foi ensinado como rigoroso e basilar da tradição, é apenas, uma máscara da mesma.

A orientação estrutural originada por *play-along devices* (CD e software) é talvez mais subtil. Ao confinar a experiência da improvisação à dimensão sintáctica (harmonia, melodia, ritmo), os *play-along devices* inibem os âmbitos estatísticos (Meyer, 1973:80), transpessoais e arquetípicos através dos quais a consciência do domínio sintáctico poderia ser melhorada. Mais ainda, é através destas últimas dimensões que a individualidade, a inovação e a mudança são promovidos e se fundamentam de forma positiva.

O que ainda acontece com a utilização dos *play-alongs* é que a consciência e o aspecto sintáctico se ligam ao estatístico, sendo que outros âmbitos de criação são inibidos pelos limites artificiais da gravação. Formas condicionadas de lidar com a harmonia, abordagens para gerar e desenvolver materiais, e assunções rígidas acerca dos

---

<sup>24</sup> A peça “Blue Moon” (Frank Sinatra, Billie Holiday) é um exemplo de canção com forma AABA.



papéis dos instrumentos, são todos originados pela replicação mecânica daquilo que são, na realidade, os aspectos dinâmicos da improvisação.

No estudo que propomos, realizo um conjunto de exemplos e exercícios com base em estruturas que permitirão um maior desenvolvimento dos alunos ao nível da criação espontânea<sup>25</sup>. Neste sentido, utilizaremos estruturas simples, desde acompanhamentos de dezasseis compassos sem mudança da nota fundamental até estruturas mais complexas, incluindo formas fixas do *jazz*, numa pulsação regular. Esta estrutura, embora mais rígida, determinará nos alunos uma pluralidade de formas de ouvir e perceber, bem como um conjunto de manifestações criativas, conseguidas em cada uma das tentativas de criação.

Distinguiremos que o processo de criação espontânea revela em cada período criativo apenas uma das faces pertencentes ao universo imagético - sonoro dos alunos. Assim, as infinitas formas em como os parâmetros sintácticos e estatísticos<sup>26</sup> podem interagir levanta um sem número de possibilidades expressivas para o aluno-improvisador-compositor. Verifica-se mais acentuadamente que é através da criação espontânea que as origens e interacções destes blocos construtivos são mais directa e profundamente experimentados. Neste sentido, ao longo da prática e do processo de desenvolvimento musical que propomos nos Cursos de Introdução à Improvisação, os alunos aprenderão novas formas de se manifestarem criativamente, comportando decisões musicais mais adequadas e apropriadas ao seu interesse estilístico<sup>27</sup>.

O princípio anteriormente apresentado é que a orientação estrutural tem prevalecido dando ênfase aos conteúdos, tendo descurado o processo criativo particularmente nos estudos da criação musical espontânea. Tanto os conteúdos (ou “estrutura”) como o processo, são necessários ao domínio de uma área do saber. Os conteúdos conduzem ao domínio da prática enquanto que o processo activa as conexões internas necessárias a uma ligação extra-musical, e musical, mais ampla. No entanto, o equilíbrio entre estes dois aspectos tem-se tornado bastante apagado em favor de uma orientação estrutural.

---

<sup>25</sup> Neste trabalho utilizo este termo como sinónimo de improvisação.

<sup>26</sup> Leonard Meyer (1973:80) defende a existência de duas categorias de elementos, designados por parâmetros estatísticos e parâmetros sintácticos. Os parâmetros estatísticos incluem mudanças de tempo, articulação, duração, textura, densidade, timbre e dinâmicas; os parâmetros sintácticos incluem aspectos mais directamente associados com um determinado estilo, harmonia, melodia e ritmo.

<sup>27</sup> A criação revela em cada acção musical uma especificidade estilística. Esta encontra-se na pluralidade de emoções e ideias que são projectadas por cada indivíduo.

Neste sentido propomos no âmbito do Curso Iniciação à Improvisação uma abordagem da criação da música baseada no processo, em que não se trabalha apenas com normas idiomáticas (articulação, durações de notas, padrões rítmicos, relações harmónicas, combinações e papéis instrumentais e outros aspectos de estilo) mas orientando os alunos por estratégias criativas para campos estilísticos de uma ampla variedade<sup>28</sup>. Assim, vários instrumentistas devem improvisar a partir de conceitos musicais, nomeadamente “densidade, textura, ou variedade timbrica” (Meyer, 1973:80), ou desenvolvimentos de motivos musicais, ou de outras fontes de inspiração extra-musical, para conseguirem o desenvolvimento estilístico, que virtualmente se revela ilimitado.

Nesta orientação processual o estilo revela-se um subproducto do processo criativo e os sons, frases, objectos sonoros, criados através desta abordagem, podem ter até pouca semelhança com o idioma do *jazz*, e ainda menos com aquilo que ordinariamente identificamos como sendo a música erudita. No entanto, as conexões internas produzidas através desta abordagem revelam-se tão importantes como os sons e objectos sonoros produzidos.

O facto de correr riscos e de explorar a criação através de estilos diferentes constitui uma parte importante do desenvolvimento criativo, tendo sido uma ferramenta central da tradição do *jazz* bem como da emulação das práticas do passado. Virtualmente, todos os mestres olharam através do idioma da improvisação como foi definido nos seus tempos de influência. O interesse de Charlie Parker na Música de Concerto<sup>29</sup>, o interesse de Louis Armstrong pela Ópera<sup>30</sup> são dois indicadores bem conhecidos do facto de que todos os inovadores transcendem a sua disciplina.

No fundo, o nosso objectivo é que os nossos alunos se caracterizem por ser músicos compreensivos e criativos, como foi revelado pelos grandes mestres, nomeadamente Mozart, Beethoven, entre outros, e todos os improvisadores-compositores-performers destacados. Assim, procuramos encontrar o equilíbrio entre os aspectos que conduzem ao domínio prático do instrumento, bem como os aspectos

---

<sup>28</sup> Refiro-me especialmente às técnicas de estimulação com imagens abstractas e representativas.

<sup>29</sup> Os seus contemporâneos relatam que estava interessado na música e na inovação formal de Igor Stravinsky, no seu novo estilo de composição, que engloba elementos eruditos e de jazz. [Http://www.answers.com/topic/charlie-parker](http://www.answers.com/topic/charlie-parker)

<sup>30</sup> Louis Armstrong tornou popular a peça “Mack the Knife” da ópera “The Threepenny Opera” de Kurt Weill nos EUA nos anos ‘56. [http://en.wikipedia.org/wiki/Mack\\_the\\_Knife](http://en.wikipedia.org/wiki/Mack_the_Knife)

processuais que promovem as conexões internas necessárias para o crescimento holístico dos alunos.

### **1.3. Dimensões da criatividade musical – relevância do estilo e dos arquétipos na criação musical**

A criatividade, no seu sentido mais alargado, pode ser considerada não só como a criação de materiais, como uma pintura ou uma música, mas também como uma nova descoberta ou estratégia que resulta de uma forma profunda de compreender e trabalhar com os constrangimentos de uma dada disciplina. Nesta perspectiva, a capacidade de interpretação musical, pode ser considerada como possuindo um aspecto criativo. Mais, atingindo níveis elevados de performance, o artista erudito atinge uma certa espontaneidade improvisadora, onde os padrões condicionados transcendem-se, e uma dada obra por ele executada é trazida à vida de forma única. Por estas e outras razões, a improvisação pode ser uma ferramenta altamente útil para o intérprete.

Existem várias dimensões da experiência criativa, que são únicas à improvisação e à composição, pelo que se considera a criação em três níveis de experiência. O primeiro envolve a consciência dos elementos básicos da música. Durante o processo criativo um impulso que brota do reservatório de imagens e experiências internas do artista, é transformado nos materiais básicos de uma dada disciplina (por exemplo uma escultura, uma pintura, uma música). No mais fundamental nível da criação musical, som, forma e consciência estão unificados. O que é único à experiência do criador é que esta começa no plano transcendente aos materiais musicais; no ponto onde a imagem extra musical emerge primeiramente e segue a sua evolução através dos materiais musicais.

O segundo nível de criação revela-se numa outra dimensão do domínio musical, única para a improvisação e para a composição. Esta relaciona-se com a forma como os materiais musicais são vivenciados, enquanto extensões do *Self* (Eu). Devido a que a transformação de uma ideia em som envolve o contacto das imagens, que se encontram no mundo psíquico, a relação entre o artista e o material obtém-se num grau de intimidade e conhecimento que não se pode obter fora da experiência criativa. Os parâmetros *sintácticos* e *estatísticos* tornam-se mais do que detalhes abstractos; são vividos como extensões directas do mundo interior do artista.

Pretendemos com o Curso Iniciação à Improvisação despertar nos alunos a ideia de que a criação de música é uma jornada de auto descoberta, onde as ideias criadas servem de espelho da vida interior. Neste sentido, a exploração da criação musical une o pessoal e o transpessoal, o nível transcendente de consciência a partir do qual a individualidade é mais profundamente formada. Assim, enquanto que os alunos-intérpretes dizem por vezes “personalizar” um trabalho, a verdadeira conversão dos conteúdos psíquicos individuais em imagens musicais, que ocorre na improvisação e composição, leva a experiência da “personalização” para um nível muito mais fundamental e autêntico.

O terceiro nível de experiência criativa observa-se na transformação de imagens pessoais em sons musicais, onde surge outro aspecto desta experiência única. Este tem a ver com a abertura do músico às influências subtis do ambiente cultural e físico, bem como à consciência de como a música do presente, está ligada não apenas ao seu tempo e lugar, mas também, se encontra ligada à tradição musical. É assim que o processo criativo toma consciência do ponto de confluência onde os materiais musicais, a individualidade e os impulsos arquétipos se unem<sup>31</sup>.

### **1.3.1. O papel do estilo e a relevância dos arquétipos na criação musical**

Ao longo do Curso Iniciação à Improvisação pretende-se que os alunos através da exploração criativa trans-estilística sejam conduzidos a alcançarem conexões holísticas, características da abordagem processual. Neste sentido, revelamos a interacção das duas principais conexões referidas e defendidas por Meyer (1973:80): “intermusical connexions” e “extramusical connections”. Pretendemos ainda que as interacções intramusicais e extramusicais se verifiquem e se revelem nas criações musicais espontâneas dos participantes do curso, identificando-se e analisando-se ulteriormente com a ajuda das gravações efectuadas.

As conexões intramusicais estabelecem-se a partir dos parâmetros sintácticos (a harmonia, a melodia, o ritmo) e dos parâmetros não sintácticos ou estatísticos (mudanças de tempo, articulação, duração, textura, densidade, timbre, dinâmicas), dois

---

<sup>31</sup> Os arquétipos são impulsos primordiais que contêm aspectos universais e aspectos relativos. O aspecto universal do arquétipo, transcendendo cultura e época, ressurgue através das eras em mitos, contos de fadas, sonhos, trabalhos de arte e muitos aspectos do comportamento humano. O aspecto relativo do arquétipo tem a ver com aquelas influências subtis que são únicas a um tempo e lugar particulares e que permitem que o padrão arquétipo seja assimilado por uma dada cultura. (Jung, 1961:98)

tipos de parâmetros a partir dos quais se baseiam todos os estilos musicais. Estes interagem de formas diferentes, em vários idiomas musicais. Por exemplo, Meyer refere os papéis contrastantes que os elementos da densidade, da harmonia, do ritmo, entre outros, desempenham na música indiana, na música erudita europeia do século XIX e no minimalismo contemporâneo (1973:84).

Quando se confina a experiência musical a um determinado estilo, começa-se a considerar como garantidas as formas em que as componentes fundamentais do estilo interagem. Por exemplo, se apenas se improvisar no estilo de *swing*, utilizando o mesmo tipo de articulação específico deste formato, existe a hipótese de nos fecharmos a outras possibilidades. Não é o pretendido, mas sim, que nos movimentemos para além dum determinado estilo, ao encontro de diferentes tipos de interacção sintáctica-não sintáctica.

Em suma, a percepção dos elementos fundamentais revela-se essencial, em virtude de contrastarem frequentemente com as nossas normas estilísticas ou estilos aos quais estamos habituados. Ao desenvolvermos uma compreensão alargada dos elementos básicos em que assenta toda a música, estaremos mais preparados para uma abordagem trans-estilística da criação da música, com base num processo holístico. Este processo revela-se essencial e imprescindível, para o estudo da criação e prática musical, nos Conservatórios e Academias de Música do país.

Assim que nos movemos para além duma linguagem experimentamos elementos sintácticos e não sintácticos em configurações não cristalizadas ou definidas por um estilo, mas experimentamos estes elementos de uma forma mais maleável e fluida. Estes elementos não foram ainda moldados nas formas estilísticas que ulteriormente poderão assumir. Neste ponto lida-se com um estado mental onde a imaginação extramusical é transformada nos materiais básicos da música.

De acordo com Sarath (1999:44) “all individuals have a inner repository of psychic content”. Este reservatório revela-se o produto acumulado das experiências do indivíduo e dos seus traços, herdados e adquiridos. Assim, o processo criativo envolve a transformação deste conteúdo psíquico nos elementos de uma disciplina. Também Jung (1961) destaca que o processo criativo consiste na activação de uma imagem arquetípica, e a sua manifestação numa obra de arte. Neste sentido, quando o indivíduo cria, movido mais pelo processo do que pela linguagem ou disciplina, encontrando elementos básicos fluidos ou não cristalizados, ganha *insight*<sup>32</sup> sobre esta transformação. Neste ponto,

---

<sup>32</sup> Capacidade da observação profunda e de dedução; discernimento; percepção; introspecção.

podem-se contemplar questões relacionadas com a natureza da música e da mente. Por exemplo, como é que as experiências de vida se tornam codificadas no interior do mundo psíquico, transformando-se em imagens abstractas que por seu lado se manifestam em expressões musicais? Como é que este processo pode ser melhorado, e quais os obstáculos a esta transformação no decorrer do episódio criativo?

Revela-se que o estilo é um aspecto significativo da música, que também surge da interacção do artista com o espírito da época<sup>33</sup>. Heisenberg<sup>34</sup> também defende que este espírito revela certos aspectos do mundo que são independentes até do tempo, o que sugere que influências universais também podem ser identificadas, e que transcendem um ambiente particular.

Por um propósito analítico, torna-se útil isolar os aspectos relativos e universais do arquétipo, mas é importante considerar que estas são facetas inseparáveis de um impulso singular. Assim, o processo criativo é essencialmente a expressão do âmbito arquetípico, através das imagens do presente. A referência seguinte de Jung revela a ligação entre o presente e o passado, natureza eterna do arquétipo:

“...the creative process... consists in the unconscious activation of an archetypal image, and in elaborating and shaping this image into the finished work. By giving it shape, the artist translates it into the language of the present, and so makes it possible for us to find our way back to the deepest springs of life. Therein lies the social significance of art: it is constantly at work educating the spirit of the age...” (Jung, 1961:125)

As ramificações pedagógicas destas ideias são significativas, conduzindo à emergência de um novo paradigma do conhecimento musical, onde a assimilação convencional de factos e competências de desenvolvimento, são posicionadas num muito mais alargado âmbito de experiências: a noção de como uma ideia nasce de uma fonte transcendente na consciência; como uma ideia é formada pela emergência de influências arquetípicas e profundamente pessoais; e como todos os aspectos do fenómeno musical – passado e presente, oriental e ocidental, análise/criação e interpretação – interagem amplamente.

---

<sup>33</sup> A ideia do “espírito da época” pode razoavelmente ser equacionado com o impulso arquétipo relativo. Werner Heisenberg (in Sarath, 1996:125) referia-se à ciência e arte como tarefas que conduzem à iluminação das partes mais remotas da realidade: “the spirit of a time is probably a fact as objective as any fact in natural science”.

<sup>34</sup> Físico e Filósofo alemão.

Associado a este modelo de conhecimento está a perspectiva da relação entre o passado e o presente, que surge radicalmente da convenção. Contrastando com a noção de que devemos ser mestres do passado antes de criar o presente, a necessidade de penetrar o âmbito arquetípico para testar o passado sugere outra visão: criar no presente constitui uma ponte para o passado. Através do processo criativo, o passado é descoberto como sendo uma fonte de ferramentas e princípios, que por sua vez informam a actividade criativa, e assim, através da experiência criativa a ligação entre tradição e inovação é preservada.

Meyer (2000:194) afirma que é fácil reconhecer que certas melodias ou progressões harmónicas são características do estilo clássico, enquanto outras são típicas do Romantismo. No Romantismo de Chopin, é possível igualmente identificar nas suas composições musicais, nomeadamente no Prelúdio em Lá menor op.28, o elemento “cruz”, que surge da tradução para a música de elementos típicos de marcha fúnebre (Stanciu, 2008:59). Damos como exemplo de tradução para a música do arquétipo “cruz”, fig.3.b), a imagem que corresponde a esta composição de Chopin, fig.3.a):



Fig.3.a) Prelúdio em Lá menor op.28 de F.Chopin

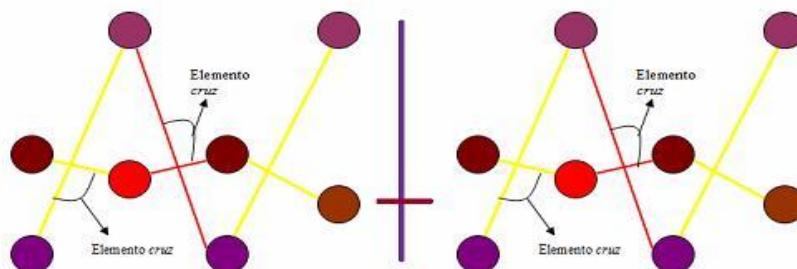


Fig.3.b) A representação do elemento cruz

Na criação do século XIX e actualmente na música contemporânea existem casos em que similaridades fundamentais de formas<sup>35</sup>, objectos ou processos<sup>36</sup> transcendem os limites tradicionais estilísticos, assim como alguns padrões transparecem como universais ou arquetípicos dentro da tradição europeia. Neste sentido qualquer padrão arquetípico<sup>37</sup> pode servir de base para inúmeras experiências criativas pessoais, que derivam de novas estratégias de composição e criação musicais. Damos como exemplo e de acordo com Meyer (2000:194) a utilização do conceito de “gap-fill melody” no canto gregoriano e na peça “Somewhere Over the Rainbow”<sup>38</sup> de H. Arlen.

Igualmente, na pintura, distinguimos que o elemento compositivo “crucifixo” é associado aos quadros da época da Renascença e durante o período artístico Barroco, funcionando como um arquétipo ou padrão que transcendeu a cultura de várias civilizações, e muito particularmente, do médio-orientes para o ocidente.

A importância dos arquétipos reside no facto de que são estabelecadores de estruturas artísticas e particularmente, musicais, que permitem às audiências culturalmente competentes (alunos, professores, intérpretes, compositores, improvisadores, críticos e público em geral) perceberem, compreenderem e responderem aos padrões específicos encontrados nas obras musicais. Igualmente se revelam coerentes, ordenados, simples e passíveis de serem recordados com facilidade. No entanto, dada a sua generalidade, o número destes arquétipos é limitado. Por estas razões estes constituem uma importante base na aprendizagem estilística.

Para Meyer (2000:195), os arquétipos são “an important basis for cultural continuity”. Segundo Richard Dawkins estes são esquemas cognitivos que ele chama de “memes” (2009:189); mnemónicas que ele reconhece como sendo as contra partes culturais análogas às de transmissão biológica. Assim, como os genes tendem a persistir na natureza, as mnemónicas tendem a persistir na cultura.

“If a single phrase of Beethoven’s ninth symphony is sufficiently distinctive and memorable to be abstracted from the context of the whole symphony, and used as the call-sign of a maddeningly intrusive European broadcasting station, then to that extent it deserves to be called one meme” (Dawkins, 2009:195)

---

<sup>35</sup> A estrofe, o refrão, estruturas binárias podem ser consideradas formas arquetípicas.

<sup>36</sup> Um exemplo de processo arquetípico pode ser o Círculo das Quintas, na harmonia tonal.

<sup>37</sup> O padrão arquetípico combina tanto o processo como também a forma.

<sup>38</sup> Esta peça musical ficou muito conhecida através do filme “O feiticeiro de Oz” dirigido por Victor Fleming.



Neste sentido, consideramos poder dar como exemplo de um arquétipo musical, ou esquema cognitivo, persistente ao longo de vários séculos aquele que se encontra repetidamente nos Prelúdios e Fugas do Cravo bem Temperado de J.S. Bach e nos Prelúdios op. 28 de F. Chopin, o qual designamos de “mármore bachiano”.



Fig.4 Arquétipo “mármore bachiano”<sup>39</sup> no Prelúdio em Dó M op. 28 de F. Chopin

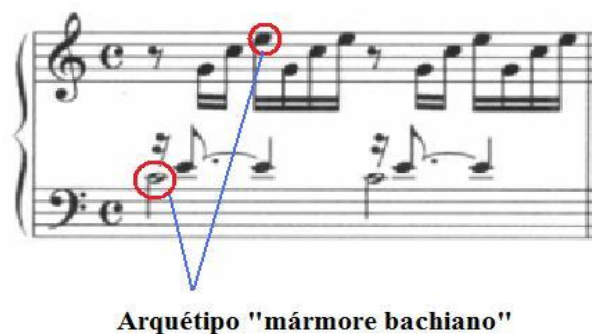


Fig.5 Arquétipo “mármore bachiano” no Prelúdio em Dó M de J.S. Bach

Por exemplo, podemos considerar, de acordo com o autor, Stanciu (2008:44), que “o mármore bachiano constituído por um intervalo de décima[...]revela-se o elemento subliminar mais visível, mais importante e ao mesmo tempo mais utilizado na construção global da obra”, os 24 Prelúdios op. 28 de F. Chopin.

O “mármore bachiano” constitui-se assim como um arquétipo utilizado no estilo romântico, de inspiração pré-clássica. Este elemento sofre mutações ao nível tanto imagético como sonoro e compositivo sendo, simultaneamente, o elemento componente do mecanismo gerador do universo musical, na maioria dos Prelúdios op. 28 de F. Chopin.

<sup>39</sup> Stanciu, Valeriu (2008).

Com base na teoria do pintor W. Kandinsky<sup>40</sup> acerca da relação cor-som, na investigação feita sobre o Prelúdio em Dó op.28<sup>41</sup> surgiu a seguinte descodificação imagética:

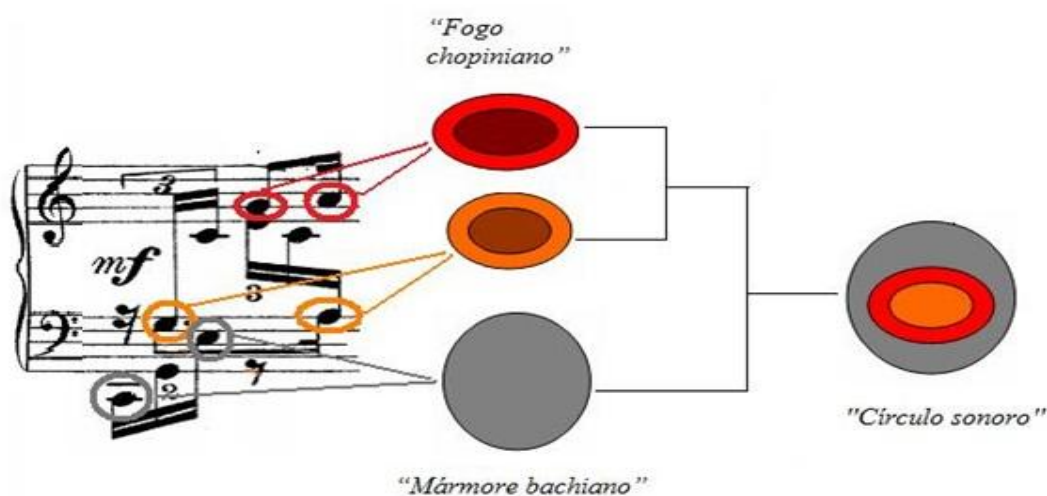


Fig.6 “Círculo Sonoro” (Stanciu, 2008:41)

O “Círculo Sonoro” apresentado reflecte, segundo o autor Stanciu (2008) “a descodificação imagética do ‘mármore bachiano’ e do ‘fogo chopiniano’”. [A tradução performativa deste objecto imagético revela-se da seguinte forma:] “produção sonora através dum agregado de ataques firmes e verticais (mão esquerda) [...] produção sonora através dos movimentos horizontais do aparelho humano (o corpo produtor de ataque, ou o braço), os quais implicam uma maior aderência à tecla, como representação da relação horizontal dos elementos sonoros (mão direita)” (Stanciu, 2008:44).

Neste sentido e com base nas técnicas de estimulação criativa através de imagens abstractas<sup>42</sup>, apresentadas ulteriormente no ponto “A visualização como meio do desenvolvimento da capacidade expressiva do músico enquanto improvisador<sup>43</sup>”, pretendemos analisar de que forma este arquétipo “mármore bachiano” ou outros, entram na constituição do discurso musical livre e espontâneo, dos alunos do Curso Introdução à Improvisação, e de que forma se vai ajustando e sofrendo mutações conforme a criação espontânea dos alunos.

<sup>40</sup> Kandinsky pintava os seus quadros a partir de escuta de sons e obras musicais.

<sup>41</sup> Do compositor Frederic Chopin.

<sup>42</sup> Estas imagens surgiram no decurso da investigação feita conducente à obtenção do grau de Mestre intitulada “O Universo Divinatório de Uma Obra Musical. A Descodificação dos 24 Prelúdios op.28 de Frederic Chopin” do autor Stanciu, Valeriu (2008).

<sup>43</sup> Ver ponto “A visualização como meio do desenvolvimento da capacidade expressiva do músico enquanto improvisador” na p. 36.

Em vez de inferirmos que esta abordagem coloca menos valor no passado, deverá ser enfatizado que uma abordagem do estudo musical baseada na criatividade pode, e deve, envolver um intensivo estudo da tradição. A relação sinérgica entre o passado e o presente origina no presente novas abordagens ao estudo da tradição.

Pode parecer, do ponto de vista convencional, que esta abordagem falha em rigor, mas numa perspectiva profundamente artística – onde o conhecimento do passado está ligado aos aspectos transpessoais e arquetípicos – é evidente que, apenas através duma abordagem criativa e individual é que se torna possível adquirir a genuína mestria da tradição. Pois, aquilo que mascara o rigor no estudo convencional é usualmente a mera ingestão de detalhes superficiais, enquanto que a assimilação de princípios basilares, adquiridos através da exploração dos limites criativos promove um critério muito mais efectivo de aprendizagem. Nas palavras de Sarath:

“In essence, embrace of the present provides a framework where optimal embrace of the past is possible”. (1996:126)

Pouco mais poderá ser dito acerca da inadequação do treino interpretativo convencional, devido à sua orientação estrutural, que possa conduzir à experiência criativa, delineada anteriormente. Quando consideramos, no entanto, outros novos campos na aprendizagem musical, dum ponto de vista da interligação estrutura-processo, as indicações revelam que uma ampla disposição estrutural inibe o conhecimento musical holístico e, consequentemente, inibe a mudança.

Considerações sobre semelhantes padrões estruturais na educação e desenvolvimento musical através da improvisação contribuirão para uma maior iluminação no paradigma conceptual subjacente a toda a aprendizagem musical.

## 2. A improvisação e o desenvolvimento da expressividade musical

*“No Matter Where you Are, Go From There.”*

*“Be Honest – Do Not Fake, Because You Cannot Fake.”*

Graf (1997:37, 38)

Uma abordagem compreensiva do ensino da improvisação inclui o treino da expressividade e de como a controlar. Esta capacidade é muito mais subtil e complexa não sendo habitual o ensino destas competências, devido a não existirem medidas objectivas que pudéssemos aplicar, pelo que alguns consideram a expressividade não passível de ser aprendida e/ou ensinada (Patrick in Graf, 1997:34). Contudo, os resultados falarão por si próprios, e mesmo um pequeno desenvolvimento na musicalidade dos estudantes, justifica que o façamos.

Ao longo das últimas décadas alguns músicos procuraram atingir níveis técnicos e de controlo do instrumento elevados, e em consequência, conseguiram tocar um instrumento com grande facilidade. Neste sentido podemos referenciar também grandes pianistas, nomeadamente Arthur Rubinstein ou Vladimir Horowitz, que foram apreciados pelas suas qualidades musicais. Através das gravações existentes observa-se que, por vezes, também tinham pequenos erros técnicos. Acerca disso, um crítico da época afirmou:

“Rubinstein makes mistakes on some of his records, but I’ll take those interpretations that are filled with passion over the twenty-two-year-old technical wizard who can play the notes but can’t convey the meaning” (in Levitin, 2004:208).

O autor não defende o argumento de que aprender música conduza inevitavelmente a notas erradas. Mesmo quando existem elas acabam passando despercebidas por alguns. Por outro lado, ao nível da expressividade da emoção no próprio instrumento encontra-se uma dificuldade ainda admitida:

“At what point in the curriculum is emotion and expressivity taught? They aren’t taught. There is so much to cover in the approved curriculum...Repertoire, ensemble, and solo training, sight singing, sight reading, music theory – that there simply isn’t time to teach expressivity.” (Levitin, 2006:208)

É de senso comum que Bach, Beethoven, Mozart, Chopin, Liszt, entre outros, detenham facilidades na improvisação e linguagem musicais, revelando-se a ideia de que tiveram outras formas de prática e de aprendizagem da música. Hoje em dia no domínio da improvisação e criação musical o primeiro requisito para a comunicação da

música revela-se ser a expressão directa da própria emoção. Neste sentido referencio Levitin (2004:209), testemunhando a declaração do pianista Alfred Brendel:

“He doesn’t think about notes when he’s on stage; he thinks about creating an experience”.

Graf (1997:34) apresentou um documento com o apoio do Instituto Cultural Austríaco onde defende que o objectivo de todo o processo de ensino-aprendizagem da improvisação é ganhar um nível musical elevado. Nos últimos anos as prioridades têm-se ligado a uma abordagem mais mecânica da música, contudo, há que repensar todo o sistema.

Assim como Sarath (1999) defende a necessidade da mudança de paradigma, no ensino da música erudita, Graf (1997) problematiza a situação actual apontando o facto de cada vez mais crianças e jovens atingirem habilidades técnicas incríveis, mas apenas alguns conseguirem atingir um nível elevado de qualidade musical na criação espontânea ou na improvisação musical.

No ensino da música manifesta-se um dilema do tipo *ovo-galinha*. O que surge primeiro? As habilidades técnicas e o material memorizado (harpejos, escalas, modos, etc.) ou a ideia de uma performance, o ouvido interno, a necessidade de comunicar algo, etc. Ambos os aspectos se encontram de alguma forma presentes, dependendo do estado de desenvolvimento musical do aluno. O processo de aprender a improvisar relaciona-se directamente com tornar-se melhor músico. Neste sentido Graf refere-se à “evolução do músico” (1997:35).

Não há necessidade de negligenciar a importância do conhecimento técnico e teórico, contudo, usualmente não se enfatizam tanto os aspectos musicais como a expressividade e como atingir uma expressão musical específica, no momento da performance musical. Especialmente os músicos com treino erudito, que desenvolveram elevadas competências técnicas, têm dificuldades em expressar-se através da improvisação, onde todos os elementos mecânicos e intelectuais, são apenas ferramentas para criar uma imagem musical sendo o significado desta imagem, o resultado de uma posição pessoal, “personalizada”.

O foco nos aspectos musicais da improvisação requer o aprofundamento das capacidades técnicas. Assim como a técnica e a teoria estão isoladas de propósitos práticos, também aspectos musicais requerem o mesmo tratamento. Graf desenvolve um gráfico explicativo do processo interno e prática da expressividade aquando da performance musical.

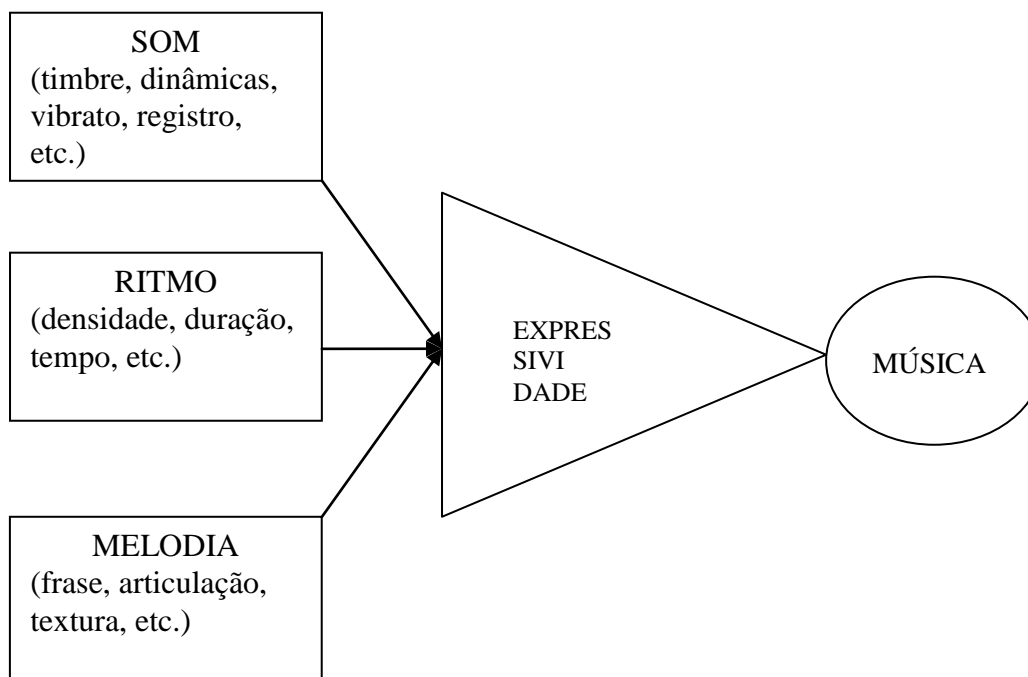


Fig.7 Processo Interno e Prática da Expressividade (Graf, 1997:37).

A capacidade de tocar e improvisar lida com um processo interno onde o caminho para a improvisação está associado a uma fonte mental e emocional. Este poder criativo tem sido investigado como estando conectado à personalidade. A habilidade para expressar-se emocionalmente requer uma grande quantidade de experiência e prática, assim como outras habilidades necessárias à improvisação, e que devem fazer parte de um calendário diário de prática.

## 2.1. Improvisação livre individual

Num sentido muito próximo ao estabelecido por Schaeffer<sup>44</sup>, a improvisação livre pode-se considerar como sendo “um tipo de prática musical empírica e de experimentação concreta” (in Zampronha, 2000:199). Nesta definição, qualquer estruturação emerge da manipulação experimental onde as interações imprevisíveis entre os músicos definem um percurso onde os sons são comparados e combinados empiricamente. Eventualmente neste processo, surge da acção musical, uma forma/estrutura em movimento dinâmico. É importante salientar-se que a prática da

<sup>44</sup> Pierre Henry Marie Schaeffer foi um compositor francês conhecido por ser um dos pioneiros da *música concreta*, descrita no seu trabalho “A la recherche d’une musique concrète”.

improvisação livre é uma proposta de acção musical autónoma, com um fim em si mesmo e não enquanto meio para se atingir um fim composicional

Primeiramente sem qualquer processo intelectual envolvido, a improvisação livre vai para além dos aspectos mecânicos da execução musical, a um estado mais emocional da performance. Tocar livremente não significa produzir sem sentido ou significado; improvisar permite a expressão (maior ou menor) de emoções e objectivos. Quanto melhor um aluno estiver preparado para identificar e expressar a sua personalidade e criatividade, maior será o respeito que ele poderá receber da arte da improvisação e do mundo da música erudita. Os efeitos positivos, de acordo com Graf (1997:37) são:

- O desenvolvimento de uma relação mais próxima com o instrumento (o que promove uma melhoria da técnica);
- A exploração das possibilidades técnico-performativas do instrumento; novas sonoridades, efeitos, gestos, contextos, linguagens, etc.
- O uso de novas abordagens na maneira de traduzir ideias em acções musicais;
- Uma maior preparação para lidar com situações musicais desconhecidas e não previamente preparadas;
- Uma redução das inibições pessoais;
- A exploração de novas e próprias possibilidades criativas.

Graf apresenta exercícios de desenvolvimento da expressividade musical com aplicação da improvisação. Deverão ser aplicados a estudantes de qualquer nível. Alguns alunos poderão sentir-se desconfortáveis inicialmente, caso nunca tenham experimentado a improvisação. Uma introdução e apresentação pelo professor poderão ser úteis. Alguns comentários gerais e instruções podem passar por:

- Não limitar a execução a uma escala ou ritmo específico. Para este exercício não há quaisquer regras específicas.
- Fomentar a expressão, as emoções traduzindo-as em música.
- Criar uma melodia ou tocar apenas uma nota fazendo o necessário para alcançar o objectivo da expressão.
- Exagerar, se desejar tocar algo mais rápido e marcado, ir para além das limitações de ordem emocional e pessoal.
- Investigar novos sons e novas formas de criar música (Graf, 1997:37).

## **2.2. Improvisação livre em grupo**

O trabalho com dois ou mais alunos em simultâneo oferece-nos a possibilidade de cada um deles criar resultados musicais diferentes. Observação do porquê e como alguém usa um determinado som ou frase musical poderá ser discutido e, eventualmente, imitado pelos restantes, a fim de experimentar a diferença. A experiência com um conjunto de alunos é recomendada. Nela, os exercícios deverão ser adaptados, ou novos exercícios, criados (Graf, 1997:38).

## **2.3. A visualização como meio do desenvolvimento da capacidade expressiva do músico enquanto improvisador**

A visualização de determinadas imagens, de acordo com Graf, produz emoções. Estas são a base para a improvisação. Conduzem a diferentes sons, melodias, objectos sonoros que provêm da tradução da imagem. Quanto mais intensa for a sua visualização, mais intensa se tornará a sua tradução<sup>45</sup>.

É importante verificar que os indivíduos não têm as mesmas emoções perante uma determinada imagem e, assim, os resultados serão com certeza diferentes. Isto não constitui uma desvantagem, mas sim, uma oportunidade para estender as competências técnico-interpretativas e desenvolver um estilo pessoal. Uma outra forma de ganhar expressividade é tentar criar uma relação entre uma imagem e um tema ou uma canção já conhecida, por exemplo: “Autumn Leaves” de J. Kosma, “On the Sunny Side of The Street” de J. McHugh, etc<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> Ao longo do Curso Introdução à Improvisação usamos a estimulação através de imagens (ver anexo nº 2.e). Neste sentido propomos como exercício o seguinte trabalho: para pessoas que tenham dificuldades em visualizar uma pintura real, uma foto poderá ser útil. De início, nenhuma mudança de acordes deverão ser usadas. Usar-se-á uma pulsação aleatória. O resultado de improvisar livremente não tem obrigatoriamente que se traduzir num bom resultado mas sim, numa declaração pessoal: expressar-se sem tentar imitar, sentir-se livre, criar. Visualizar uma das seguintes imagens traduzindo-as em som: uma praia; uma corrida de carros; um dia de chuva; um deserto; um diamante ao sol; umas montanhas, uma paisagem Outonal, uma estrada ensolarada, etc. Muitas outras imagens podem ser usadas. Recomenda-se o seu uso variado. A variedade diversifica conteúdos pronunciando a capacidade improvisadora e inventiva dos alunos.

<sup>46</sup> Algumas associações tais como aquelas que se verificam com as canções “Spain” de C. Corea e “Garota de Ipanema” de A.C. Jobim são mais directas, enquanto outras são mais ambíguas.



Outra forma para iniciar a improvisação livre baseia-se no despoletar de emoções específicas tais como a excitação, o amor, o romance, o desapontamento, a alegria, o medo, a tristeza etc. Nem sempre é fácil traduzir emoções ou pensamentos directamente em música, mas depois de algum tempo de prática estes poderão ser utilizados de forma directa e fortemente expressiva. A denominação de algumas propostas de improvisação pode até implicar um sentimento específico. Em exemplo: “In a Sentimental Mood”, “My Romance”, etc<sup>47</sup>.

A improvisação também poderá ser baseada num pequeno motivo ou frase. Por vezes a utilização de uma única nota com um determinado timbre ou sonoridade também servirá de elemento catalisador da improvisação. Um ou mais elementos musicais poderão ser utilizados num determinado momento. Na figura 5 encontramos uma síntese das inúmeras possibilidades de gesto iniciador e catalisador da improvisação e performance musicais (ver fig. 8).

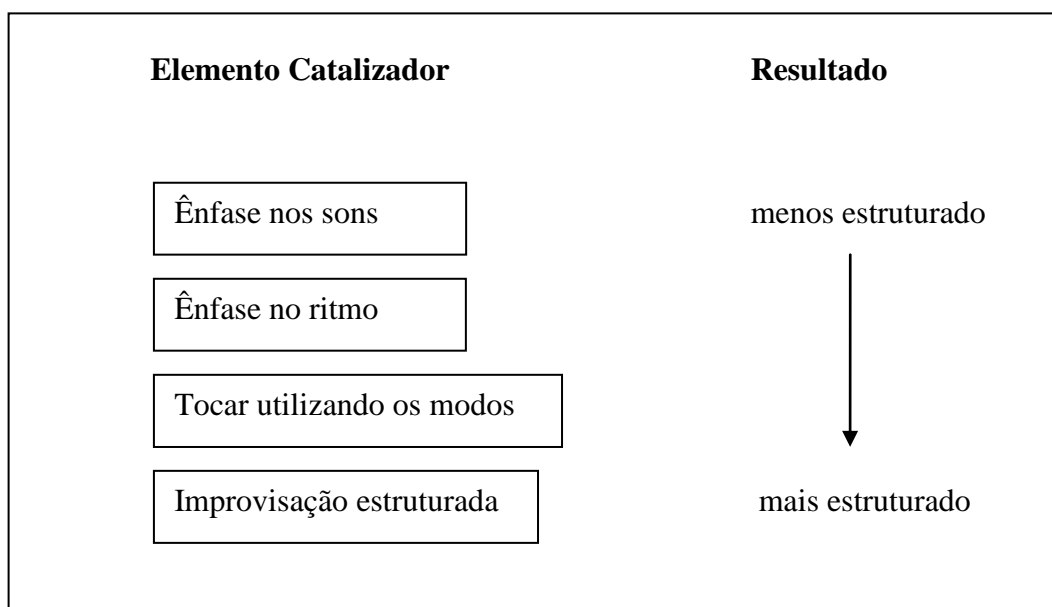


Fig.8 Improvisação livre (Graf, 1997:38).

A combinação de sons resulta num bom ponto de partida para principiantes, porque não requer muita estruturação em termos de fraseado ou definição de um solo. Todos os parâmetros de criação e estruturação deverão ser aplicados. A improvisação estruturada requer a predeterminação de uma expressão específica, de um objectivo. Este é o nível mais elevado de execução. Não é desejável a imitação de um determinado

<sup>47</sup> Por vezes, e condicionado por factores extra musicais e extra expressivos, o primeiro exercício funciona melhor, outras vezes, é o segundo.

estilo, mas sim o desenvolvimento de um estilo próprio. A imaginação, a fantasia e o objectivo da performance, conduzirão automaticamente a um resultado satisfatório.

### 3. Aprendizagem Acelerada e as suas origens

As origens da Aprendizagem Acelerada<sup>48</sup> situam-se no final dos anos 70, quando já alguns psiquiatras búlgaros, nomeadamente Georgi Losanov e o seu colega Aleko Novakov, afirmam que a sugestão e a visualização, combinados com um relaxamento profundo, em ambiente musical, conduziam a espantosos resultados de aprendizagem e performance<sup>49</sup>. Neste contexto, e particularmente a música barroca ouvida lentamente, a 60-64 batimentos por minuto produzia o *estado alfa*<sup>50</sup>. A retenção de informação nos sujeitos avaliados aumentou cerca de 25% usando este tipo de música e audição. Este foi o início do uso de técnicas da chamada Aprendizagem Acelerada. Contudo, alguns anos passaram até que estas técnicas comesçassem a ser conhecidas nos círculos ocidentais<sup>51</sup>.

No entanto, isso aconteceu verificando-se que de igual modo, os investigadores americanos Lynn Cooper e Milton Erikson mostraram que:

“Listening to metronomes set at 60 beats per minute would induce in listeners a profound Alpha State, ideal for learning and memory”(Wenger and Poe, 2004:25)

O maior objectivo da Aprendizagem Acelerada foi aceder a estados mentais de alerta/atenção, onde a performance máxima é atingida. Também conhecido com o *estado de onda*<sup>52</sup>, um estado de máxima atenção onde a mente e o corpo funcionam sincronicamente, sem qualquer esforço e sem interferência da vontade consciente constatamos que muitas técnicas têm sido desenvolvidas para ajudar a alcançar este estado. Alberici (1999:23) refere a técnica de José Silva, investigador que desenvolveu a técnica de combinação da respiração profunda com a contagem em sentido regressivo para atingir um relaxamento profundo, conhecido como o *estado alfa*. Esta lentificação das frequências de ondas cerebrais sincroniza ambos os hemisférios do cérebro maximizando o potencial criativo.

O psicólogo Mihaly Csikscendmihalyi, na Universidade Chicago, verificou que as experiências *onda* (fluir) acontecem frequentemente no quotidiano das pessoas. Csikscendmihalyi perguntava-se o porquê de tantas pessoas se sentirem infelizes apesar

---

<sup>48</sup> Do inglês “accelerative learning”

<sup>49</sup> [Http://www.ialearn.org/ALHistory.php](http://www.ialearn.org/ALHistory.php)

<sup>50</sup> O *estado alfa* constitui um estado de máxima atenção e relaxamento, associado com uma intensa actividade cerebral.

<sup>51</sup> Na época da *corrina de ferro* (1961-1989) pouca informação conseguia passar para o exterior.

<sup>52</sup> Do inglês “flow” state.

de terem conforto, oportunidades de sucesso e luxos vários. Em vez de permanecerem em estado de felicidade passavam o tempo, aborrecidos e cheios de ansiedade, enquanto que outros encontravam um sentido de preenchimento e de significado para a sua vida, mesmo no meio de dor e sofrimento extremos.

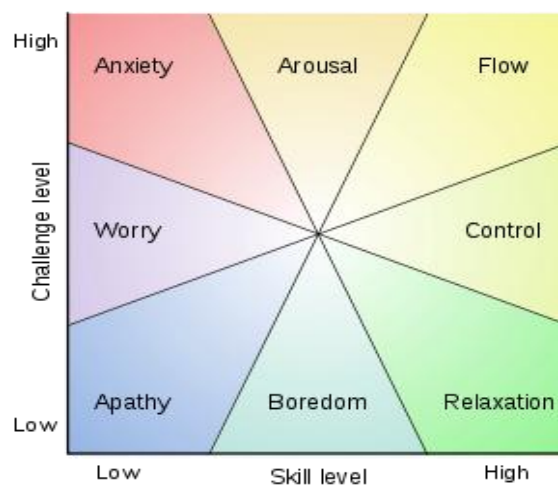


Fig.9 Estados mentais relacionados com mudanças de competências<sup>53</sup>

As experiências de *estado onda* caracterizam-se por uma profunda atenção, livre de esforço ou constrangimento, relaxamento, actividade e alerta, em simultâneo. Os sujeitos referem para além de uma concentração focalizada, uma actividade e alerta emergentes. As preocupações usuais do dia-a-dia não causam qualquer entropia psíquica da consciência. Os indivíduos referem apresentar uma noção distorcida do tempo, onde as horas parecem minutos com uma perda temporária da auto consciência. No entanto, em *estado onda* o eu está em pleno funcionamento sendo que toda a atenção é usada para a realização da tarefa que temos em mãos. De acordo com esta autora, quando todas estas características estão presentes, a consciência tem harmonia, funcionando plenamente; o eu, que é invisível durante o episódio de *onda*, emerge fortalecido. É este efeito do *estado de onda* que a torna autotélica, intrinsecamente recompensadora. Estas são também as condições ideais para uma Aprendizagem Acelerada e uma performance superior<sup>54</sup>.

“People are most happy when they are in a state of *flow*— a state of concentration or complete absorption with the activity at hand and the situation. The idea of flow is identical to the feeling of being *in the zone* or *in the groove*. The flow state is an optimal state of *intrinsic motivation* where the person is fully immersed in what he or

<sup>53</sup> [Http://en.wikipedia.org/wiki/Mihaly\\_Csikszentmihalyi#cite\\_note-Finding\\_Flow-4](http://en.wikipedia.org/wiki/Mihaly_Csikszentmihalyi#cite_note-Finding_Flow-4)

<sup>54</sup> Se indivíduos de todos os quadrantes da sociedade, e em todos os tipos de situações vivenciais podem experimentar este *estado de onda*, então os factores externos não deverão ser as suas principais causas. Isto é precisamente aquilo que a investigação em aprendizagem conclui.

she is doing. This is a feeling everyone has at times, characterized by a feeling of great absorption, engagement, fulfillment, and skill—and during which temporal concerns (time, food, ego-self, etc.) are typically ignored” (Csikscendmihalyi, 1990:164).

Csikscendmihalyi constatou que a pré condição universal para atingir o *estado onda* é que a pessoa percepcione ou compreenda de que há algo para fazer e que o deseja fazer. Qualquer possibilidade de acção pode tornar-se uma experiência intrinsecamente motivadora. Acrescenta que esta característica faz da *onda* uma força dinâmica na evolução da consciência impelindo-nos e a forçar-nos a crescer no sentido de replicar a experiência da *onda*<sup>55</sup>, um estado tão desejável que procuramos replica-lo tantas vezes quanto nos seja possível.

### 3.1. Aprendizagem acelerada e as bases neurofisiológicas da actividade criativa

Tocar um instrumento é uma actividade que visa transmitir ideias e emoções através de uma forma de comunicação que é a música. Em referência a Alfred Tomatis (2004:267), médico e investigador francês, transparece a ideia que durante muito tempo temos estado preocupados com aquilo que produz os sons, a saber a voz, os instrumentos, os ambientes e as máquinas. Apenas nas últimas décadas ganhámos consciência, muito devido a física quântica, para questionar acerca de como ouvimos, como focalizamos a nossa atenção, e como funcionamos, quer como observadores quer como observados, no sistema quântico que é o nosso corpo- mente. Estas questões conduzem-nos naturalmente a uma nova visão, mais holística, da performance musical.

Neste sentido, Tomatis<sup>56</sup> refere que somos corpos e mentes com pele, e que esta é realmente um ouvido diferenciado, e não no sentido contrário. Ele defende que a função primária do som é carregar o corpo-mente com potencial eléctrico. A sua investigação mostra que certos sons, tais como os do canto gregoriano ou da música de Mozart, têm consideráveis efeitos neurofisiológicos. Defende que estes não podem

---

<sup>55</sup> Csikscendmihalyi (1998:152) refere como exemplo um caso dum nadador profissional em que os músculos podem ter doido durante a sua mais importante corrida, os seus pulmões podem ter-se sentido como que a explodir e ele pode ter-se sentido atordoado com o cansaço, no entanto, estes foram os melhores momentos da sua vida. Artistas, atletas, compositores, bailarinos, cientistas... quando descrevem o que sentem quando fazem algo que vale a pena, referem este estado tão desejável que procuram replica-lo tantas vezes quanto possível.

<sup>56</sup> <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:eRI1gSs2lb8J:www.saintpeterorthodox.org/files/gregorian-health.pdf+On+Good+Health+and+Gregorian+Chant>

acontecer fora do sistema nervoso pelo que conclui que deve existir algo no ouvido, na pele dos nossos corpos e nas nossas mentes, que é possível acordar e excitar. Este investigador acrescenta que a investigação moderna provou existirem dois tipos de som: os de descarga, que parecem cansar e fatigar o ouvinte, e os sons de carga, que fornecem energia, tonicidade e saúde. Explicando esta função energética do ouvido, Tomatis refere:

“There is a...function of the ear...doctors totally ignore...but zoologist know it well...particularly in the fish. This is that ear, the vibration sensor, serves to charge the organism with electrical potential. It is thanks to the ear that stimuli are able to charge the cortical battery. I say electrical because the only way we know of measuring the brain's activity is through an electroencephalogram, which give an electrical answer (...) the internal mechanisms which we call the neurological field are illuminated, charged, by stimuli. The stimuli come...via the skin, the joints the muscles, a thousand things leading into our bodies from the outside. But it is the ear which translates their potential to the brain. And so we've come to realize that the skin is only a piece of differentiated ear, and not the other way around!” (Tomatis, 2004:267)

De acordo com Roederer (in Alberici, 1999:23) a improvisação e a performance musical não se espera ser exacta. Pelo que o seu mensuramento perturba o sistema. Por outras palavras, tal como na mecânica quântica não podemos observar e medir isoladamente a parte, sem irrevogavelmente alterar o todo, na criação espontânea, a compreensão holística de um contínuo onde todas as partes directamente se reflectem e afectam todas as outras é uma realidade. Por outro lado é essencial compreender o processo de Aprendizagem Acelerada e a sua aplicação à aprendizagem da improvisação e da performance musical.

A atenção e intenção humanas influenciam directamente o todo, nomeadamente o fluido vibratório chamado som. Os neurocientistas Humberto Maturana e Francisco Varela referem que o cérebro não é para a existência da mente ou da consciência. Eles definem consciência como aquele nível de mente ou cognição que se caracteriza pelo alerta, pelo conhecimento. Este conceito de cognição envolve percepção, emoção e acção. Mas eles enfatizam que não envolve necessariamente pensamento. Contudo, Alberici (1999:24) teoriza que a consciência que produz estados de Aprendizagem Acelerada e experiências performativas transcendentais podem ser praticadas e aprendidas.

Dum ponto de vista biológico há evidência, fornecida pela física quântica e pelas neurociências, de que o nosso corpo e mente funcionam como um único sistema, onde

pensamentos e emoções se tornam biológicos, através de um complexo trabalho em rede de neurotransmissores e receptores. A neurocientista Candace Pert refere:

“Mind doesn’t dominate body, it becomes body—body and mind are one. I see the process of communication we demonstrated, the flow of information throughout the whole organism, as evidence that the body is the actual outward manifestation, in physical space, of the mind”. (Pert, 1999:137)

A mais importante implicação para a performance musical reside na seguinte frase do seu livro “Molecules of Emotion”:

“Emotions. The neuropeptides and receptors, the biochemicals of emotions, are... the messengers carrying information to link the major systems of the body into...the body mind. We can no longer think of the emotions as having less validity than physical, material substance, but instead must see them as cellular signals that are involved in the process of translating information into physical reality, literally transforming mind into matter. Emotions are at the nexus between matter and mind, going back and forth between the two and influencing both.” (Pert, 1999:189)

“Peptides are the sheet music containing the notes, phrase and rhythms that allow the orchestra – your body – to play as na integrated entity. And the music that results is the tone of feeling that you experience subjectively as your emotions.” (Pert, 1999:148)

Devido ao facto da emoção ter uma natureza subjectiva, os cientistas cognitivistas ingnoraram-na largamente em quaisquer estudos de performance, quer musical quer de outras áreas. Mas esta nova compreensão holística da natureza corporemente torna os estudos da dinâmica bioquímica da performance um assunto interessante e actual (Pert, 1999).

### 3.2. Estratégias de aprendizagem acelerada na performance musical

*The only way to know the limits of the possible is to go beyond...into the impossible.*

Arthur C. Clarke<sup>57</sup>

Nas últimas décadas, investigou-se, descobrindo-se sobre como o cérebro e a mente funcionam e sobre como acelerar a nossa aprendizagem e retenção de informações na memória. Hoje há a oportunidade de se aprender mais em menos tempo através das técnicas da Aprendizagem Acelerada.

A Aprendizagem Acelerada define-se pela utilização de técnicas de aprendizagem sistêmicas (holísticas) que envolvem o uso de todo o cérebro, integrando os dois hemisférios, usando o corpo e as emoções que nele se expressam, facilitando a compreensão, a memorização e a integração de possibilidades válidas que têm sido pouco exploradas. Isso deve-se aos modelos de aprendizagem de onde transcende o paradigma de que devemos aprender concentrados, por repetição e decorando a informação.

A metodologia da Aprendizagem Acelerada postula uma nova postura em vários níveis, referindo-se a um estado de atenção relaxada, lidando simultaneamente com inúmeras informações<sup>58</sup>. Num estado de atenção relaxada, as ondas cerebrais encontram-se em níveis de intensidade baixos, permitindo aceder a informações armazenadas nos estados menos conscientes, dando vida a estados criativos mais desenvolvidos, do raciocínio lateral.

Segundo Edward De Bono o raciocínio vertical é como cavar cada vez mais fundo no mesmo buraco enquanto o raciocínio lateral é tentar de novo em outro lugar. De Bono conceituou o pensamento lateral como a habilidade de buscar, com a mente aberta, novas ideias, olhar em novas direcções, desafiar conceitos existentes, pensando com o “cérebro integral” (1967:30).

Gordon Dryden e Janette Vos, autores do livro “Revolucionando o Aprendizado” (1996:9) afirmam que é possível para qualquer um aprender mais depressa - com frequência cinco a vinte vezes mais rápido – e, muitas vezes, dez a cem vezes com mais eficácia, em qualquer idade, utilizando os modernos métodos da

---

<sup>57</sup> [Http://www.quotationspage.com/quote/775.html](http://www.quotationspage.com/quote/775.html)

<sup>58</sup> Na Beverly High School da Austrália, os estudantes aprendem uma língua estrangeira em oito semanas com Aprendizagem Acelerada, os cursos tradicionais são de três anos. <http://www.newhorizons.org/trans/international/dryden3.htm#a>



Aprendizagem Acelerada. Esses métodos são simples, divertidos, usam o senso comum e, o principal, funcionam.

A Aprendizagem Acelerada revela-se de grande interesse para a Psicologia não só da Educação como a Empresarial ou a Desportiva. Com as técnicas de Aprendizagem Acelerada, a educação e o treino torna-se mais rápido e agradável. Através dela, os alunos podem experimentar níveis elevados de retenção, codificação e descodificação da informação. No entanto, as técnicas que têm sido aplicadas nas áreas da educação, do desenvolvimento pessoal das corporações ou das empresas como Kodak e Bell Atlantic<sup>59</sup> e no desporto, não têm sido, na maior parte dos casos, utilizados na educação e performance musicais.

De acordo com Alberici (1999) existe uma evidência que valida a teoria de que os princípios emergentes da Aprendizagem Acelerada são tanto aplicáveis, como naturais à performance musical, podendo ser ensinados e utilizados num contexto musical. Ao praticar estas técnicas e ensinar outros a fazê-lo, estaremos de facto a aplicar uma lei da psicologia comportamental:

“Whatever you reinforce you will get more of...” (Alberici, 1999:22)

### **3.2.1. Técnicas para atingir o estado de Aprendizagem Acelerada**

As técnicas actuais desenvolvidas para alcançar o *estado de onda* ou de Aprendizagem Acelerada, são simples e fáceis de executar. Uma das principais metodologias que Alberici (1999:22) sugere é a combinação de respiração profunda e contagem regressiva a fim de atingir o relaxamento profundo, um estado de alerta relaxado também conhecido como *estado alfa*. Esta lentificação das frequências das ondas cerebrais sincroniza ambos os hemisférios do cérebro maximizando o potencial criativo.

De seguida fazemos a descrição da técnica: sentado(a) numa posição relaxada, com a coluna direita e os olhos fechados, pousar as palmas das mãos viradas para cima. Inspirar lenta e profundamente, contando até dez e sentindo a respiração subir até ao topo da cabeça. Descansar ao fim da contagem, retendo suavemente a respiração e sentindo a energia no topo da cabeça. Finalmente, começar a expirar gentilmente,

---

<sup>59</sup> Muitas das grandes empresas norte-americanas, usando técnicas de Aprendizagem Acelerada reduziram pela metade as sessões de treino profissional dos seus quadros.

mantendo a atenção no topo da cabeça e contando em sentido decrescente de 20 até 1 de forma que a expiração é duas vezes mais longa que a inspiração.

Este exercício deverá ser realizado de forma calma, cinco vezes seguidas, o que conduzirá ao *estado alfa*. Experimentá-lo antes de qualquer performance musical, ou durante a audição da performance de outro músico, pode ser benéfico, assim como, sempre que se deseje aceder ao *estado de onda* de experiência otimizada.

Referimos uma outra técnica chamada de “Present Field Awareness” (PFA) desenvolvida pelo treinador empresarial e educador Trinidad Hunt (1992) que integra um estado de alerta interno e externo<sup>60</sup>. Através desta técnica podemos expandir o nosso estado de alerta para além do nosso corpo, incluindo o campo de informação que nos rodeia. Esta baseia-se, como nos exercícios prévios, na prática da técnica de respiração numa posição calma e repousada, concentrando a atenção na respiração de forma a diminuir o campo de distração. Imagina-se uma bola de luz dourada no centro do peito, flutuando e emanando calor, depois sente-se a espalhar-se de forma descendente em direcção ao tronco do corpo e às pernas, activando todas as células com energia. Imaginar que a luz se espalha pelos ombros descendo pelos braços até as mãos; enquanto isto é feito pelo indivíduo, este experimenta a energia pulsante preenchendo todas as células em que a luz entra. Imaginar a luz nascendo através do pescoço, da cabeça e do cérebro, limpando todo o sistema com luz e energia. A seguir começar a ampliar a consciência para o exterior do corpo, até uma distância de cerca 5, 6 metros à sua volta, expandindo tal como a luz, todo o espaço em volta, experimentando como que se o espaço físico envolvente estivesse dentro de si. Reparar na sensação de consciência expandida enquanto sentir todo o ambiente envolvente flutuando dentro, a volta e através do indivíduo. Manter esta sensação de consciência expandida por um minuto ou dois, depois abrir os seus olhos e caminhar a sua volta, experimentando-se a si próprio como um campo de percepção consciente. Periodicamente durante o dia lembrar-se de respirar e trazer a sua atenção para descansar interiormente, expandindo a sua percepção exterior para experimentar-se como um campo expandido.

Outra técnica espantosa que Hunt apresenta, é a chamada “Whole Body Listening” (WBL) (1992:175). Esta deve ser usada conjuntamente com a PFA. Este defende tal como o doutor Alfred Tomatis, que escutar é uma forma expandida de ouvir e que se deve usar todo o corpo. Hunt explica que o WBL amplifica a percepção do ouvinte (usando a PFA) permitindo um estado de “fluir auditivo”, com resultados

---

<sup>60</sup> PFA refere-se também a utilização da música como ferramenta indispensável no processo de aprendizagem.

notáveis. Este autor refere que o WBL melhora as comunicações, quer profissionais, quer pessoais. Esta forma de audição pode ser melhor descrita como uma total capacidade de atenção e percepção, um estado de equipotencialidade. Também enfatiza a importância das atitudes tais como “confiar no processo” (in Alberici, 1999:27) e actuando “como se...” (in Alberici, 1999:27), dois estados mentais exibidos por crianças muito pequenas que estão a aprender e crescer rapidamente.

Outras técnicas são desenvolvidas pelo pianista de *jazz* Kenny Werner, no seu livro “Effortless Mastery” onde apresenta exercícios contemplativos para aceder ao *estado alfa* (Werner, 2010).

#### 4. Reflexão da Primeira Parte

No decorrer da primeira parte da nossa investigação pesquisamos a pertinência da improvisação no desenvolvimento da educação e da prática musical, verificando o seu valor ao longo de vários séculos. Assim, a improvisação revelou-se uma força de criação poderosa, dando vida a novas formas e procedimentos musicais. Observámos, que devido à sua natureza espontânea e livre, não constando em registos físicos, de muitos dos antigos grandes compositores/improvisadores, tornou-se menos acessível o contacto directo da mesma. Só o contacto com os historiadores e que nos permitiu hoje saber que tanto J.S. Bach como L. van Beethoven e o grande W.A. Mozart eram exímios improvisadores. A prática da reprodução musical é, portanto, um resultado posterior, o que levou a uma separação entre a improvisação/composição e a performance musical.

A principal preocupação da primeira parte foi problematizar a forma como o ensino vocacionado da música é desenvolvido nas escolas e Conservatórios de música do país, face às dificuldades que se levantam aos alunos perante o desafio de criar melodias, fazendo apelo às técnicas interpretativas adquiridas ao longo da sua formação musical. Um ensino extremamente estruturado, mais rigidificado, pode inibir o aluno no “arriscar” em criar formas diferentes de comunicar musicalmente; de uma forma mais instantânea e pessoal.

Assim, seguindo o legado dos grandes compositores/improvisadores do passado, os quais actualmente se tendem a reproduzir, quisemos realçar a necessidade de os seguir no seu carácter improvisatório. Daí a necessidade de revolucionar as nossas formas de ensino estrutural da música, para uma visão de ensino processual, que contempla não só a aquisição de competências técnico-interpretativas, fundamentais ao

domínio do instrumento, bem como a tomada de consciência do próprio aluno sobre o mundo musical e a forma como ele próprio se interliga a este universo, num processo de desenvolvimento pessoal. É aqui que a criatividade é essencial, funciona como um eixo, uma ponte, uma conexão para que o músico verdadeiramente sinta que cria música, e não apenas que a reproduz.

Desta forma, focámos a nossa atenção na pesquisa teórica de técnicas promotoras de aprendizagem de música, entre estas a chamada “Técnica de aprendizagem acelerada” que contém as noções de relaxamento, de respiração profunda com contagem decrescente, combinadas com audições musicais de pulsações de sessenta batimentos por minuto, indutoras do *estado alfa* e promotoras dum estado de consciência e máxima performance, a qual designámos por *estado de onda*.

Como formas de estimular a criatividade, focámos a visualização de imagens representativas tais como paisagens e cenários, entre outros e de imagens abstractas, que podem ser vistas como traduções picturais de obras musicais eruditas.

Inseridos na dinâmica de desenvolvimento pessoal e musical dos indivíduos, que dedicam grande parte da sua energia ao domínio da música, foi também dada relevância às noções de arquétipos, estilo e espírito da época, por serem considerados elementos transversais às culturas existentes em todo o mundo, bem como aos movimentos culturais que se foram destacando e surgindo nas diversas épocas de criação musical. O conhecimento profundo destas épocas e a sua manifestação prática nas diferentes sonoridades, contribuirá para que o músico deseje transcender o seu próprio momento cultural, o seu próprio estilo actual, evoluindo para novas sonoridades, criando eventualmente novos estilos de música, capazes de comunicar mais claramente o seu sentir enquanto músico em comunhão com a sua época, visando apontar para conceitos, ideias, reflexões e sentimentos socialmente e culturalmente relevantes.

Visando tornar mais acessíveis os conceitos teóricos analisados nesta primeira parte do nosso trabalho, nada melhor do que testá-los de forma prática. Assim, encetamos um conjunto de acções formativas teórico-práticas e performativas, junto de um grupo de alunos do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian. Estes alunos, de vários graus de ensino e de vários instrumentos, voluntariamente darão o seu contributo e permitir-nos-ão avaliar, através do seu *feed-back* e das suas performances criativas, a relevância da inclusão de um núcleo de formação específico para a improvisação, no Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian. Sobre este objecto de estudo prático se baseia a descrição e a análise de resultados que constam na segunda parte desta investigação.

## Segunda Parte

### Aplicação do projecto educativo

#### Curso Introdução à Improvisação Iª Parte

##### 1. Planeamento

Não havendo qualquer curriculum dedicado à improvisação no Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, estabelecimento de ensino artístico mais vocacionado para a música erudita, surge-nos a vontade de desenvolver uma actividade que promovesse nos alunos o desenvolvimento musical e pessoal através da improvisação, pois consideramos a improvisação<sup>61</sup> um meio valioso para atingir este mesmo desenvolvimento.

A partir do conhecimento e da utilização prática dos diversos elementos da linguagem musical, pretende-se que o aluno, duma forma processual versus estrutural:

1) Atinja uma maior auto-consciência e responsabilidade pela sua própria interpretação através do controlo dos meios técnicos e expressivos no domínio da improvisação de *jazz*<sup>62</sup>, desenvolvendo, assim, a sensibilidade, a imaginação e a criatividade musical nos domínios não só do *jazz*, como da música erudita.

2) Se aproprie da globalidade da arte do *jazz*, visando o domínio da criação espontânea.

3) Desenvolva competências ao nível da improvisação e da interpretação/performance, superando inibições<sup>63</sup> e ganhando maior confiança sobre o seu instrumento, seja em contexto académico (actividades lectivas, audições, etc.), ou outro.

4) Aumente as suas capacidades de exposição ao público.

---

<sup>61</sup> Mesmo que a improvisação ultrapasse muito os limites da arte do *jazz*, este curso concentra-se mais sobre a improvisação de *jazz* onde já existe uma sólida base teórica e uma tradição de aprendizagem. Com a ajuda destes elementos, o aluno poderá percorrer mais facilmente o caminho para o controlo dos meios técnicos e da expressão no domínio da improvisação.

<sup>62</sup> Sem a necessidade de se tornar um praticante da musica *jazz* no verdadeiro sentido da palavra

<sup>63</sup> Às vezes medos

5) Descodifique as obras musicais eruditas com maior facilidade, e velocidade, através do conhecimento aprofundado e aplicação prática dos diversos elementos da linguagem musical na área da improvisação<sup>64</sup>.

Para atingir estes objectivos, consideramos importante desenvolver a Introdução à Improvisação ao longo do ano lectivo. Esta acção, desenvolvida em três fases, uma em cada trimestre escolar, aplica estratégias adequadas, estratégias essas descritas no ponto 2 deste trabalho<sup>65</sup>.

Refiro ainda que a avaliação das diferentes fases do curso decorrerá por análise de resposta aos inquéritos feitos aos participantes no fim de cada curso, bem como do registro em vídeo dos diversos cursos e respectivos recitais. Desta forma, pretendemos diagnosticar e acompanhar os níveis de aprendizagem e progresso musical dos alunos.

## 2. Execução/Primeira parte do curso

Com a autorização e apoio da Direcção do Conservatório de Musica de Aveiro Calouste Gulbenkian, na pessoa do seu Director Prof. Carlos Marques, e com a supervisão da Prof. Dr.<sup>a</sup> Nancy Lee Harper, no âmbito do estágio profissional de Mestrado de Música para o Ensino Vocacional, foram encetados os primeiros esforços para o lançamento do Curso Introdução à Improvisação. É de referir que a primeira fase da actividade contou com a colaboração da Prof. Eugénia Chvets.

Na divulgação foram afixados cartazes nos principais pontos do Conservatório e distribuídos panfletos/folhetos, com antecedência de uma semana, com descrição da primeira fase de execução do curso. Foi igualmente enviada informação por correio

---

<sup>64</sup> Segundo o compositor inglês Ronald Stevenson a arte da improvisação no domínio do jazz é “a principal inovação do século XX, a nova música, a nova voz do século XX, muito mais que Stravinsky, Busoni ou outros. O jazz tornou-se uma música clássica”(in DVD “It’s All About the Music With Marc André-Hamelin”). Nesse sentido, muitos discípulos de Leopold Godowsky, nomeadamente o norte-americano Fats Waller, um dos pianistas/compositores mais criativos, seguiu o caminho da improvisação de jazz escrevendo a sua música, ao contrário da maioria dos músicos de jazz, que não o conseguiram porque dedicaram a maior parte do seu tempo à improvisação (ou simplesmente não podiam). Hoje em dia, uma educação musical séria e eficiente, tem que ter em conta outras formas de expressão, especialmente quando estas se revelam muito activas e importantes, na paisagem musical contemporânea.

<sup>65</sup> A primeira fase decorreu no primeiro trimestre do corrente ano lectivo, no mês de Dezembro de 2009; a segunda fase foi desenvolvida no mês de Março de 2010, durante o segundo trimestre escolar e a terceira, deu-se no mês de Abril de 2010.

electrónico a todos os professores do Conservatório com o objectivo de os mesmos divulgarem e incentivarem a participação, de forma a termos um grupo de alunos participantes de todas as classes instrumentais e de todos os graus de ensino.

A primeira parte do Curso Introdução à Improvisação decorreu no dia 7 de Dezembro de 2009 nas instalações do Conservatório de Musica de Aveiro Calouste Gulbenkian (anexo I<sup>66</sup>), contando com a participação de 10 alunos do Conservatório de Musica de Aveiro Calouste Gulbenkian. Os mesmos, de vários graus de ensino e instrumentos musicais são, maioritariamente, por mim acompanhados nas suas aulas de instrumento.

Este projecto visa não só o desenvolvimento pessoal, técnico e interpretativo do aluno, como a acumulação de conhecimento teórico, e a aplicação deste na prática musical. Em consequência, o trabalho com os exercícios recomendados foi absolutamente necessário para: 1) facultar ao aluno o conhecimento teórico e prático necessários 2) desenvolver as suas competências musicais. Revelou-se imprescindível para nós, manter viva a emoção artística, o prazer no momento do trabalho prático. Os exercícios práticos revelaram-se o apoio teórico e pedagógico necessários à concretização dos objectivos por nós propostos.

Foram leccionados no início do curso os fundamentos da teoria do *jazz*, nomeadamente:

- A notação cifrada a nível harmónico.
- A notação cifrada – para os acordes mais frequentes, denotando especificamente:
  - a) A tónica do acorde.
  - b) A natureza dos acordes de três sons.
  - c) Os principais acordes com sétima.
  - d) Acordes com nona, décima primeiro e décima terceira.
  - e) Acordes onde a terceira está substituída pela quarta perfeita.
- As convenções de escrita e leitura no domínio do ritmo.
- A relação melódico-harmónico na improvisação.
- Os modos gregos.
- Os modos pentatónicos maior e menor.

Os alunos retiraram apontamentos que lhes serviram de base para a parte prática. Esta constitui-se na realização de:

---

<sup>66</sup> Folheto e cartaz de divulgação de actividade.

Exercícios melódicos utilizando um só modo, num tempo estável, e sem a mudança da nota fundamental;

Ex.1 – ré dórico (Dm) semínima=60

Ex.2 – sib iónico (Bb maj7) semínima=80

Ex.3 – fá iónico (F maj7) semínima=60

Ex.4 – do dórico (Cm) semínima=60

Estes exercícios serviram de base para a utilização do modo pentatónico maior e menor, no sentido de facilitar a criação melódica espontânea<sup>67</sup>. Também, a utilização da pulsação semínima igual a 60 visou fomentar nos alunos um estado de relaxamento e focalização máxima na tarefa. Este estado, designado por *estado alfa*, segundo os investigadores americanos Lynn Cooper e Milton Erikson (in Aberici, 1999:23) é o estado óptimo de ondas cerebrais para a aprendizagem e a memorização. Com isto pretende-se que os alunos retenham as noções e conteúdos musicais essenciais à improvisação, havendo maior probabilidade destes atingirem níveis otimizados de aquisição e memorização de ferramentas e conteúdos teórico-práticos a partir do *estado alfa*<sup>68</sup>.

Para além deste objectivo, o desenvolvimento pessoal, técnico e interpretativo do aluno, bem como a acumulação de conhecimento teórico e a sua aplicação prática, pretendeu-se analisar a capacidade criativa e de desenvolvimento de competências técnico-interpretativas e musicais em estados diferentes de consciência, ou seja, mais acelerados do ponto de vista psíquico e emocional, estados esses que conduzem a um pleno desenvolvimento do músico enquanto indivíduo. É aqui que se verifica a pertinência de uma visão holística do ensino da música. Segundo Sarath (1996:123) muitos campos do conhecimento incluindo a medicina, o direito, a economia e a engenharia, começam a reconhecer a importância da criatividade na aplicação de um conjunto de técnicas e práticas no processo educativo. Contudo, o estudo musical tem permanecido relativamente isolado deste movimento reformista. Muitas escolas de música incluem pouco ou nenhum treino nas áreas da criatividade o que aponta para a necessidade de trabalhar esta área. Sem uma fundamentação e base criativas, as

---

<sup>67</sup> No inquérito realizado observámos que alguns dos alunos que participaram no curso sentiram uma maior facilidade e vontade de criar melodias de forma espontânea, utilizando o modo de 5 sons (ver ponto 3 – avaliação).

<sup>68</sup> Noções mais aprofundadas sobre esta realidade científica serão fornecidas aos alunos de forma mais clara na segunda parte do Curso de Improvisação.



conexões holísticas são grandemente inibidas pelos sistemas educativos. A improvisação e composição são as experiências criativas centrais nas áreas da música e da educação musical. Isto não quer dizer que são os únicos veículos para a criatividade musical, nem que estes, por si sós, garantam o desenvolvimento criativo. Estas áreas deverão ser abordadas de forma criativa para que se obtenham plenos benefícios no contínuo *prática-criatividade-consciência*, bem como no desenvolvimento das capacidades técnico-interpretativas e emocionais do indivíduo (Sarath, 1996:123).

Nesse sentido utilizou-se o tema “Mack the Knife” de K. Weill a uma pulsação de semínima igual a 100 batimentos por minuto. Verificou-se que os alunos demonstraram ficar abertos a esta exploração do contínuo *prática-criatividade-consciência*, atingindo satisfatoriamente os objectivos pretendidos com esta tarefa. O tempo de resposta foi diminuindo a medida que os alunos se sentiam mais a vontade com o processo de criação. Embora alguns alunos considerem que, do ponto de vista técnico e interpretativo, a música erudita supera a música improvisada, verificou-se que alguns criaram frases de complexidade elevada, sem impedimentos de natureza emocional, psicológica ou técnica. Esta experiência deu-lhes mais consciência do seu próprio processo de desenvolvimento musical, e humano, visando a sua consciencialização como um todo.

Reportando-nos novamente às reflexões de Sarath só podemos concordar com o facto de que os grandes mestres – Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Schubert, Liszt (entre outros) – foram improvisadores prolíferos, compositores e instrumentistas. De igual modo é importante reconhecer que os músicos de tradição europeia até ao século XIX, eram muito mais diversificados. Há que fomentar o desejo de que os alunos não só reproduzam grandes mestres, mas que, e também, se sintam livres de “navegar no mar da criação” sem que o medo de “naufragar” os impeça de criar.

Uma das características mais importantes da improvisação de *jazz* tradicional ou “main stream” <sup>69</sup> refere-se à utilização das “swing eights notes”, ou “colcheias desiguais”. Este procedimento consiste no prolongamento do valor das colcheias situadas na parte forte do tempo e implicitamente na diminuição do valor das outras, tendo como efeito um aumento do dinamismo e da sensação de movimento (Tiberian, 2005:10). O coeficiente de diminuição do valor das colcheias varia em função do tempo

---

<sup>69</sup> Estes termos referem-se à improvisação de jazz praticada pelos afro-americanos, nos estilos de música elaborados entre os anos 1900 e 1960.

da peça; este aumenta na medida que o tempo acelera. No entanto, normalmente no *jazz* “main stream” este coeficiente mantém-se constante, na interpretação dum instrumentista, no decorrer da duração inteira duma determinada peça.

Para facultar ao aluno o entendimento das *Convenções de escrita e leitura no domínio do ritmo* e para estimular a memória musical utilizámos diversos exercícios, nomeadamente:

Ex.5 – Pergunta e resposta (ver anexo II.b).

Na última parte do curso foi utilizado:

Ex.6 – estrutura harmónica da peça “Mack The Knife” (CHORUS)

||: C6| C6| Dm| Dm| Dm| Dm| C6| C6| Am| Am| Dm| Dm| Dm| G7| C6| C6: ||

(ver anexo II.d.1).

Os alunos tocaram primeiramente o tema de forma individual e em conjunto, e improvisaram individualmente e em conjunto (8 compassos de cada), o CHORUS. Os exercícios são acompanhados de indicações metodológicas, conhecidas antes de começar a improvisar. Os pianistas tiveram uma atenção especial devido ao facto de que, pela natureza do seu instrumento, eles poderem não ter o acompanhamento do segundo piano, criando os seus próprios acompanhamentos. No entanto, também beneficiaram do acompanhamento de Valeriu Stanciu para poderem concentrar-se na criação das melodias.

O acompanhamento das melodias criadas espontaneamente pelos alunos dos restantes instrumentos foi executado pelo professor Valeriu Stanciu (anexo 2.c.1,2,3,4). Durante a execução prática dos exercícios, o professor, oportunamente, dava indicações aos alunos para melhor construírem as suas melodias, seguindo as bases da fundamentação teórica e prática da improvisação.

Os alunos criaram, individualmente ou em grupos de 2 (8 compassos cada), melodias de dezasseis compassos no modo respectivo, utilizando ritmos e dinâmicas diversas. As melodias foram improvisadas sem ter como objectivo a integração num determinado estilo. O guião de cada um foi a sua própria musicalidade.

Foram utilizadas maioritariamente durações de mínimas, semínimas e colcheias, tentando tornar consciente a duração das frases musicais através da introdução de “respirações” entre elas. Manter a mesma pulsação e um determinado tempo foi absolutamente necessário. A melodia foi acompanhada pela "voz interior", por aquele solfejo não exteriorizado, sem o qual tudo acaba por ser apenas um exercício teórico-motor, sem valor musical.

### 3. Resultados da Primeira parte do Curso

#### 3.1. Análise do vídeo 1

A primeira parte do Curso ficou registada em vídeo, por forma a oferecer-nos a possibilidade de visualizar os conteúdos leccionados, bem como a sua aplicação prática e com a participação dos alunos de vários graus de ensino do Conservatório de Música. Esta primeira parte do Curso foi desenvolvida de uma forma menos estruturada, visando criar uma relação descontraída com o grupo de participantes, pois nunca antes tiveram contacto com actividades semelhantes. Procurou-se acima de tudo baixar os níveis de tensão que a exposição ao grupo sem uma partitura lhes produzia. Desta forma visava-se aprender de forma mais lúdica e assim, mais divertida.

No âmbito dos conteúdos, uma das partes mais focalizadas foram os modos, nomeadamente os pentatónicos, cuja estrutura formada por cinco notas, facilita a improvisação, sendo por isto muito utilizados nesta área musical.

Os alunos aproveitaram para criar com base no modo dórico melodias acompanhadas ao piano. Salienta-se a participação dos alunos dos últimos graus, que por dominarem os elementos de linguagem musical puderam utilizá-los de forma mais flexível e livre, dando origem a momentos musicais de singular beleza e de importância académica. Quanto aos alunos de graus inferiores, a rigidez com que procuravam criar era notória, muito devido a uma falta do domínio automatizado dos elementos base de linguagem musical, o que lhes aumentava os estados de tensão que por sua vez produziam maior inibição.

Para melhor compreensão, visualizar o vídeo 1 e comparar com as respostas dadas pelos alunos ao inquérito 1, cuja avaliação a seguir se apresenta.

#### 3.2. Avaliação do Inquérito 1

Com base no Inquérito (anexo III<sup>70</sup>) distribuído aos participantes, após a realização da actividade, podemos tirar algumas conclusões que a seguir apresentamos.

Os participantes, de idades compreendidas entre os 11 e os 23 anos, mostraram-se cooperantes na resposta ao inquérito (anexo IV<sup>71</sup>).

---

<sup>70</sup> Inquérito de avaliação da primeira parte do Curso Introdução a Improvisação

<sup>71</sup> Compilação das respostas dadas pelos participantes ao inquérito

Na primeira questão - *Quais os objectivos que esperava atingir com o curso?* - foram enumerados os seguintes aspectos:

- Adquirir **competências práticas** na área da improvisação, a saber: *“Improvisar melhor; desenvolver capacidades no âmbito da Improvisação; melhorar as capacidades de improvisação e o sentido rítmico; aprender os métodos mais eficazes para me iniciar mais facilmente na improvisação; aprender algumas técnicas base na iniciação à improvisação; ter uma experiência musical inicial de improvisação; ficar a saber improvisar sem dificuldades”*.
- Dominar **noções teóricas** da prática da improvisação, a saber: *“Perceber melhor no que se baseia a improvisação (qual as suas bases harmónicas); aprendizagem da estrutura musical subjacente à improvisação, nomeadamente os modos, escalas e relação entre elas; aprender conceitos básicos sobre improvisação”*.

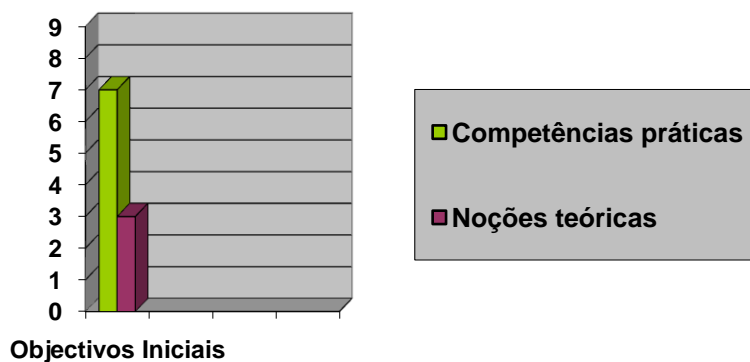


Gráfico nº 1: Objectivos Iniciais do Curso

Com base nas respostas dadas podemos concluir que os alunos procuravam uma experiência teórico-prática com o curso, havendo mais respostas no sentido da aquisição de competências práticas (7/9 manifestaram esse interesse).

Na segunda questão - *Quais as principais dificuldades sentidas no decurso da actividade efectuada?* - de acordo com as respostas dadas podemos enumerar as seguintes dificuldades:

- Falta de conhecimento no **domínio dos modos** gregos maiores/menores: *“não conhecer as escalas; improvisar com base em modos e escalas; dificuldades ao nível da utilização dos modos; assimilação e alternância entre os vários modos/escalas; memorizar todas as escalas e adaptá-las as harmonias das músicas”*.

- Dificuldades em libertar a **musicalidade** e ao nível da **expressividade** e **criatividade**: *“conseguir improvisar uma coisa mais elaborada e com mais lógica; acompanhar a música proposta pelo professor; falta de fluidez aquando da improvisação propriamente dita, uma vez que não me conseguia abstrair; falta de imaginação e iniciativa”*.



Gráfico nº 2: Dificuldades Sentidas

Neste sentido podemos concluir que uma das principais dificuldades foi a falta do domínio dos modos gregos maiores/menores que, apesar de fazerem parte do curriculum estudado teoricamente nunca foram aplicados na prática musical. Decorrente desta houve também dificuldades em libertar a musicalidade ao nível da criatividade e expressividade.

Na terceira questão - *Conseguiu atingir os seus objectivos? Porquê?* - os inquiridos por unanimidade responderam ter atingido os seus objectivos dando como razões:

- Aquisição de **competências práticas**: poder trabalhar em conjunto, ter acompanhamento adequado, desenvolver capacidades rítmicas, experimentar criar música sem se sentir ansioso(a); *“O acompanhamento do outro piano ajuda e acho que em geral melhorei bastante a nível da improvisação; queria desenvolver as minhas capacidades rítmicas e esse tema foi apresentado e trabalhado; no decorrer do curso fui-me sentindo mais à vontade para improvisar; experimentei improvisar no violino, utilizando os conhecimentos adquiridos; pois interagi com os outros músicos e melhorei a minha aptidão de tocar em conjunto”*.

- Domínio das **noções teóricas**: bases e conceitos básicos da improvisação;  
*“Perceber melhor no que se baseia a improvisação; houve a explicitação das bases da improvisação; aprendi alguns conceitos básicos sobre improvisação; percebi mais uma perspectiva da improvisação; consegui, pois aprendi as estratégias e as escalas sobre as quais se pode improvisar”*

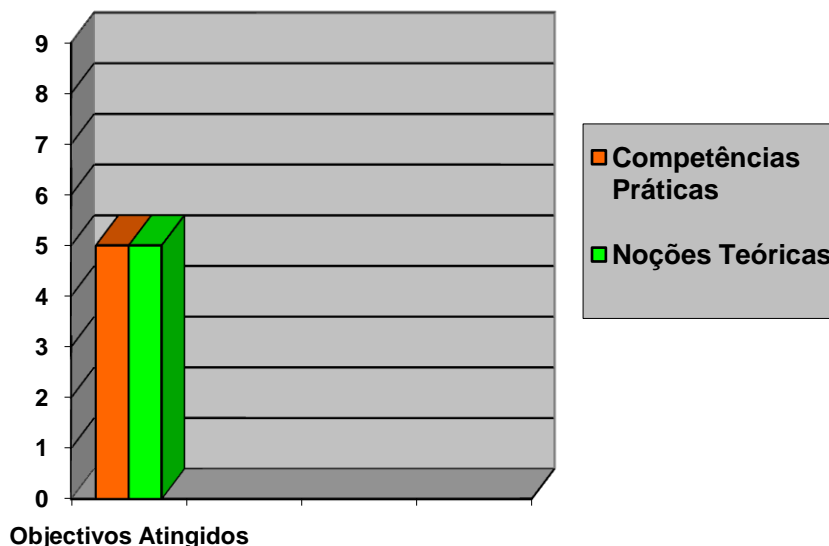


Gráfico nº 3: Objectivos Atingidos

Revela-se importante referir que a grande maioria dos participantes teve pela primeira vez contacto com a teoria e a prática da improvisação. É importante referir que embora os alunos não se encontrassem plenamente conscientes do estado atingido (*estado alfa*) através da criação acompanhada por pulsações regulares de semínima igual a sessenta batimentos por minuto, em unanimidade conseguiram criar e superar as suas inibições relativamente às tarefas e exercícios propostos. Na quarta questão pode-se observar claramente uma evolução emocional entre o início, caracterizado por maior ansiedade, desconforto e nervosismo, que se foram esbatendo e substituindo de um estado de maior relaxamento, à-vontade e prazer, na criação musical espontânea.

Na quarta questão - ***O que sentiu durante o curso de Iniciação à Improvisação?*** – os participantes referiram terem sentido: *“ligeiramente nervosa no início (em parte porque não sabia o que é que ia tocar), mas depois descontraí-me; no início senti-me um pouco desconfiado devido ao facto de ainda não conhecer muito bem o tema, mas depois, à medida que o tempo foi avançando, mais vontade tinha de trabalhar; senti que era uma coisa completamente nova, pois nunca tinha tido contacto com nada ligado à improvisação; alguma dificuldade, em acompanhar a aula e os conteúdos, principalmente os modos; senti falhas pessoais ao nível da formação musical; senti que era uma boa oportunidade e que eu a estava a aproveitar; foi uma experiência interessante, a repetir. Existe uma*

maior liberdade quando se toca; senti-me a vontade, pois não foi o primeiro curso de improvisação que fiz”.

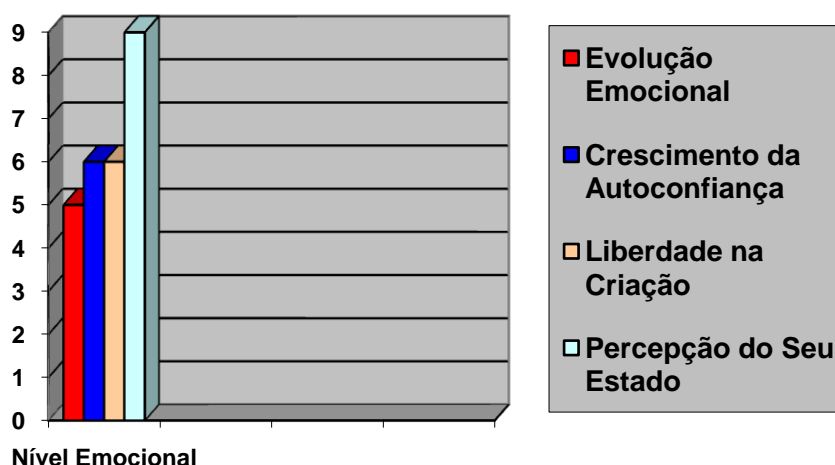


Gráfico nº 4: Nível Emocional

Com base nas respostas dos participantes podemos observar que houve uma evolução emocional, sentida através da novidade da experiência, ou seja, maior ansiedade no início que se foi transformando em maior envolvimento com a execução dos exercícios e agrado com a experiência, um crescimento na auto-confiança enquanto músico, mais motivação para a criação de música, uma maior liberdade de criação musical e por último, um aumento da percepção do seu próprio estado de formação musical.

Esta pergunta pode ser relacionada com as dificuldades sentidas na actividade (ver resposta 2).

Na quinta pergunta - ***Habitualmente o que sente durante um recital/concerto /concurso com público?*** – *“Costumo-me sentir um bocadinho nervosa, mas tento sempre transformar essa “energia” em outra, que me faz descontraír e tocar o melhor que consigo, apesar de infelizmente esta “transformação” ocorrer sempre (ou quase sempre) depois de um acidente fatal (ou seja, um engano muito notório, onde o público não – músico também o sente); ...sinto-me um pouco nervoso e inseguro e na peça sinto-me confiante; nervosismo. Esqueço-me de muitos dos conselhos dados pelo professor, os dedos descontrolam-se, há falta de concentração, e a articulação é sempre péssima; um pouco nervoso e inseguro; durante um recital ... sinto essencialmente o nervosismo e uma vontade de demonstrar o trabalho por mim desenvolvido; nervosismo e ansiedade. Esperança de que gostem do que vou fazer para eles; sinto-me bem em audições, concertos ou recitais. Relativamente aos concursos sinto algum nervosismo; sinto-me sempre nervosa.*

Com base nas respostas obtidas podemos concluir que todos os participantes revelaram sentir nervosismo e ansiedade em graus variáveis com consequências ao nível cognitivo e emocional. Cognitivamente apontam como resultado desta ansiedade a falta de concentração com perda do controlo dos meios técnicos e insegurança. Estas são superadas por alguns pela vontade de demonstrar o seu trabalho artístico.

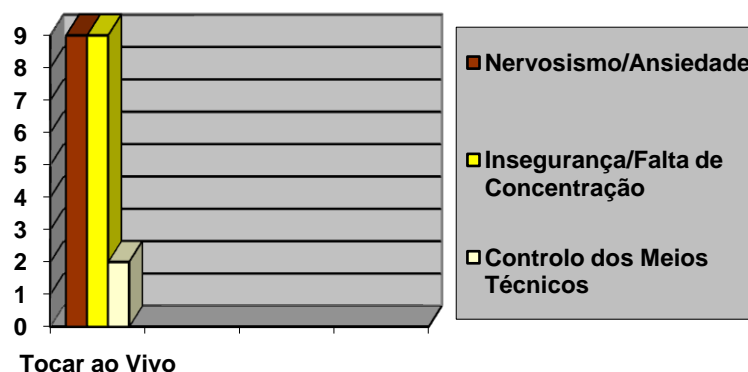


Gráfico nº 5: Performance ao Vivo

Na sexta questão - *Em que medida se pode estabelecer um paralelismo entre o Curso de Improvisação e o mundo da Música Erudita?* – os participantes responderam:

- **Semelhanças:** “acho que os elementos de linguagem musical são os mesmos (ritmo, harmonia, melodia, acentuações etc.) e ambas estimulam a imaginação e criatividade musical; a utilização de modos e tocar em conjunto são essenciais para a musica erudita; pode-se estabelecer um paralelismo... sob um ponto de vista histórico (uma vez que nos primórdios esta existir pela improvisação) e na assimilação de vários conceitos subjacentes a outros (harmonia, conjunção das escalas, construções melódicas, etc.); a base da harmonia, que é igual para qualquer estilo da música; em ambos é necessário ter uma capacidade auditiva desenvolvida, num caso para criar algo e noutro para reproduzir algo criado. Em ambos são utilizados conceitos teóricos comuns.<sup>72</sup>; ambos nos remetem para a importância da audição.”
- **Diferenças:** “No curso de improvisação temos de ter mais imaginação musical e a nossa interpretação é mais livre relativamente ao mundo da música erudita; acho que o curso de Improvisação é importante no ensino da música erudita, na medida em que ajuda a libertar-nos da partitura, e também a perceber o porquê de a música ser escrita como é, e não de outra

<sup>72</sup> Este aluno encontrou elementos comuns pertencentes aos dois mundos da música. No entanto referiu também uma diferença: refere-se à distinção entre a criação de estruturas musicais novas e a reprodução de estruturas musicais previamente criadas por outros.



*forma; a improvisação permite sintetizar os meus conhecimentos musicais (não só eruditos como populares) de uma forma pessoal”.*

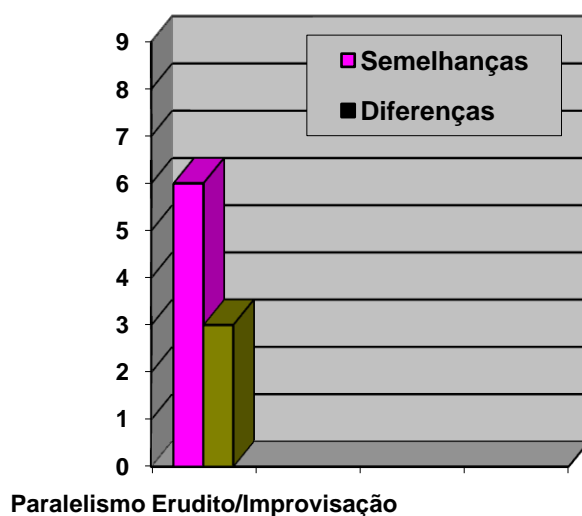


Gráfico nº 6: Paralelismo Música Erudita/Improvisação

Os alunos apontam como principal semelhança existir os mesmos conceitos de criação da música, ou elementos de linguagem musical, mas ao nível da liberdade na performance e na expressão musical a improvisação ajuda o indivíduo a libertar-se dos constrangimentos impostos pela partitura, a entender a lógica da construção musical, sintetizando os conhecimentos musicais, exprimindo-se de forma mais pessoal e emocional.

Na sétima pergunta - ***Aconselharia o curso a outros colegas estudantes de música?Porquê?*** – “ *Sim, porque acho que aprendemos coisas novas e interessantes num ambiente alegre e bem disposto; sim porque a improvisação pode ser um meio de expressar o que sentimos, no nosso instrumento e para isso temos de o fazer bem; sim, pelos mesmos motivos do ponto 6. Ajuda a libertar da partitura, e a perceber a escrita da música; sim pois ajuda a libertar em palco; eu aconselharia o curso pois nos permite ter uma noção básica dos mecanismos da improvisação de uma forma lúdica; sim, porque são boas maneiras de conhecer uma coisa fora de mundo que nos é transmitido no Conservatório; sim. Penso que todas as actividades relacionadas com música são sempre uma mais valia na formação de um músico; sim. Penso que os conhecimentos de improvisação devem fazer parte de conhecimento de qualquer músico incluindo aqueles que se dedicam exclusivamente à música erudita; aconselharia, pois é uma boa experiência e pode vir a ser útil”.*

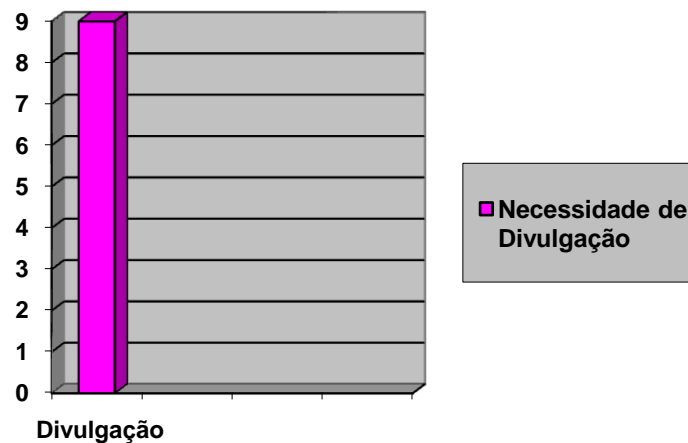


Gráfico n° 7: Importância da Divulgação

Os alunos responderam por unanimidade que aconselhariam o curso pelas razões seguintes: o curso teve um carácter lúdico que ajudou os alunos a sentirem-se bem com os outros colegas instrumentistas; foi uma experiência nova que lhes alargou os horizontes para além das realidades do Conservatório. O Curso ajudou-os a expressar os seus sentimentos e a lidar mais adequadamente com as emoções resultantes da exposição em palco, perante a plateia ou auditório. Também criou a necessidade de transmitir/comunicar algo através da música bem como a vontade de conhecer muito melhor as bases musicais para depois poder identificar e explora-las na performance erudita. No geral foi uma experiência sentida como positiva e que e pode vir a ser útil.

## 4. Reflexão

A seguir apresento o gráfico conclusivo das respostas dos alunos inquiridos às sete questões do inquérito:

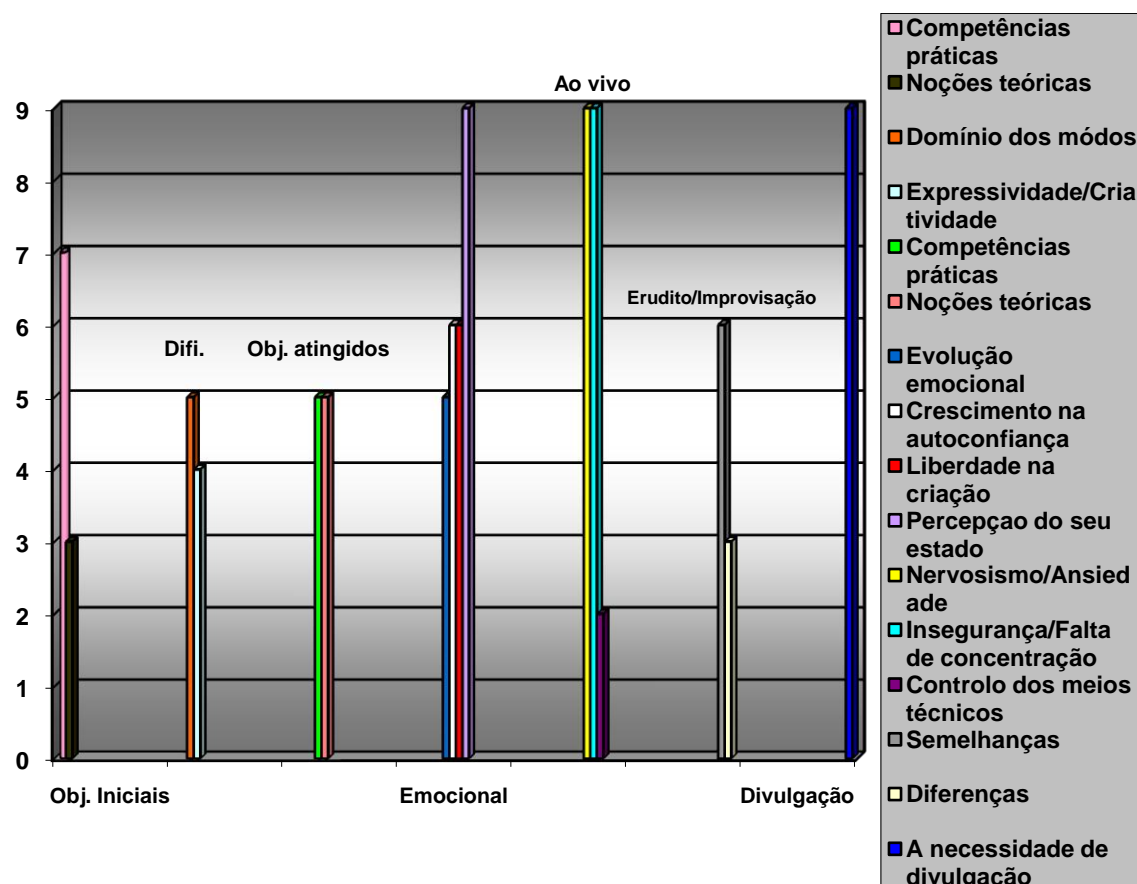


Gráfico nº 8: Gráfico Conclusivo.

Com base nas respostas dadas podemos concluir que a primeira parte do curso facilitou uma experiência teórico-prática que veio em consonância com as expectativas dos alunos. O conhecimento adquirido verificou-se ulteriormente no processo de criação de uma performance, no domínio erudito. O carácter de novidade criou no início um certo desconforto entre os alunos, que foi diminuindo no percorrer da actividade. Neste sentido, o processo da utilização dos exercícios de improvisação, facultou um crescimento na auto-confiança e através dum maior envolvimento pessoal, podemos observar uma maior motivação e liberdade na criação musical.

Verifica-se mais uma vez o paralelismo apontado pelos alunos, que descreveram os elementos básicos de composição/improvisação comuns em ambos os domínios da música. Confirma-se que os participantes sentiram uma maior liberdade na criação e execução das suas próprias melodias, não sentindo o constrangimento imposto

pela utilização de uma estrutura formal (a partitura). Esta acção pode ser caracterizada como libertadora de ideias e de emoções na construção dos objectos musicais.

Em consequência, reconhecem a pertinência em aconselhar os colegas a participar no curso. As razões apontadas prendem-se principalmente com: o carácter lúdico, que ajudou os alunos a sentirem-se bem com os demais colegas instrumentistas; a nova experiência alargou-lhes os horizontes para além das realidades do Conservatório; expressaram os seus sentimentos numa forma pessoal, ajudando-os a lidar mais adequadamente com as emoções resultantes da exposição perante uma plateia ou auditório; criou-lhes a necessidade de transmitir/comunicar algo através da música; criou a vontade de conhecer melhor as bases musicais para depois poder identificar e explorá-las na performance erudita.

Consoante a idade, conhecimento musical e experiência/maturidade que procede da prática da música, o indivíduo poderá atingir níveis de compreensão elevados quer da prática musical, quer dos compositores ou das suas obras. De facto, o aluno entende que no domínio da arte erudita o compositor elabora uma obra através da utilização de elementos de linguagem musical mas num tempo diferente do que se exprime pela improvisação. O elemento espontaneidade revela-se essencial na criação de música improvisada constatando-se que o tempo de latência da resposta<sup>73</sup> é maior na música erudita.

Para perceber a “história”<sup>74</sup> vívida na obra de um compositor, o aluno, tem também que saber contar a sua própria “história”<sup>75</sup>. A relação compositor/intérprete ganha outra ressonância ao nível dos afectos. Assim, o aluno começa a perceber melhor como comunicar através da música as suas ideias, afectos e percepções. No fundo, em todos os campos artísticos, nomeadamente, o teatro, a dança, a pintura etc., há cada vez mais a valorização do carácter espontâneo/vivo. Este carácter comunica mais facilmente com o espectador, transmitindo-lhe uma mensagem e mudando o seu mundo emocional e psíquico. A improvisação significa, neste curso, acção musical no sentido mais abrangente da palavra. Para chegar ao mundo erudito de qualquer compositor temos que

---

<sup>73</sup> Na psicologia sempre que o indivíduo é questionado tem o seu tempo de latência para dar a resposta elaborada. No caso da improvisação, utilizando um material predefinido, o músico é forçado a responder com maior rapidez, segundo o seu domínio das bases e não só, da improvisação ou criação espontânea, sendo condicionado pelos outros actantes ou por uma efervescente prática improvisadora.

<sup>74</sup> Neste caso, uma determinada obra musical.

<sup>75</sup> Conseguir criar as suas próprias melodias harmonizadas ou não, para perceber também em que nível de musicalidade se situa e começar a sentir e perceber a relação manifesta entre performance e execução.

tomar consciência primeiro do nosso mundo, explorando-o e desenvolvendo-o de forma contínua e profícua.

## 5. Avaliação em contexto de aula

Nas aulas de acompanhamento, tanto individuais como com o professor de instrumento, verificámos que o conhecimento adquirido no Curso Introdução a Improvisação se revela na execução das obras eruditas. Os alunos, ao conhecerem melhor a estrutura modal, conseguem identificar e aprender/memorizar mais facilmente frases musicais ou a totalidade das obras de autores diversos.

Por exemplo, na obra “La Flute de Pan” de Jules Mouquet, o aluno de flauta de 6º grau identificou e executou facilmente um harpejo recorrente, formado no modo Fá pentatónico maior no segundo andamento da obra. Menciono, que em cada andamento da obra o aluno identificou e tornou consciente os modos utilizados pelo compositor. Referenciando o seu inquérito é de assinalar a seguinte resposta: “acho que o curso de Improvisação é importante no ensino da música erudita, na medida em que ajuda a libertar-nos da partitura, e também a perceber o porquê de a música ser escrita como é, e não de outra forma”. Esta resposta vai no sentido de comprovar a mais-valia do conhecimento das bases da improvisação e da sua aplicação na vida do músico erudito.

Ainda um outro exemplo, um aluno de 8º grau de violino. Ao tocar o “Concerto nº1 op.26 em sol menor” de Max Bruch (Iº andamento) conseguiu superar o estado de ansiedade em que se encontrava no recital do primeiro período, no Conservatório. Através da improvisação, utilizando a sua capacidade de criação espontânea e fazendo recurso a modos diversos, a saber, D iónico (compassos 90-91); Bb7b9 (compassos 92-93); C/D (compassos 94-95); Eo/D (compassos 96-97), entre outros, superou dificuldade de forma imediata.

Na aula de piano dum aluno de 3º grau, reparei o seu desenvolvimento ao nível da percepção dos acordes e da leitura à primeira vista. O aluno conseguiu ler mais fluentemente o “Prelúdio em sol menor” de J. S. Bach, uma obra barroca, seguindo uma regra da improvisação, a tradução individual e colectiva em plano sonoro dum esboço melódico e/ou duma cifra (o baixo cifrado). Ou seja, conseguiu identificar mais rapidamente as harmonias e relações harmónicas, e assim, a lógica da obra. Obviamente, o aluno não criou a obra barroca, ela já está escrita. No entanto, conseguiu perceber

melhor o carácter improvisatório da mesma, e a sua lógica compositiva, nomeadamente do baixo cifrado, que estava indicado na partitura<sup>76</sup>.

Um aluno de guitarra de 6º desenvolveu competências ao nível da prática da disciplina de 1º ano, Prática ao Teclado, conseguindo executar os padrões musicais do “Método de Piano” de A.T.Lopes de forma mais descontraída e menos ansiosa. Reportando-nos às suas respostas ao inquérito, este aluno refere que ao tentar improvisar sentiu “falhas pessoais ao nível da formação musical”, “nervosismo”, “falta de fluidez”, não se conseguindo “abstrair”. Perante estas dificuldades, e após conhecer as bases da improvisação, nomeadamente “os modos, escalas e relação entre elas”, o aluno atingiu níveis de performance mais elevados, num estado emocional mais adequado e estável.

## 6. Performance final relativa ao Curso Introdução à Improvisação – Iª Parte

De forma a aplicar os conhecimentos adquiridos na primeira fase do Curso de Improvisação, dois dos alunos participantes foram convidados a integrar um trio de música ao vivo (piano, violino e flauta)<sup>77</sup>. Entre as peças interpretadas encontram-se “Mack The Knife” de K. Weill, “Somewhere Over The Rainbow” de H. Arlen, entre outros.

A actividade decorreu em duas partes, nos dias 13 e 14 de Fevereiro em torno de temáticas românticas, que permitiram aos alunos tomar contacto com o público presente fazendo recurso às técnicas de improvisação adquiridas. Pode-se observar uma capacidade crescente de qualidade musical devido a aplicação do conhecimento adquirido num estado de maior conforto com a exposição pública.

A avaliação da actividade realizou-se com base no visionamento do vídeo da actuação do trio durante as peças interpretadas. Neste sentido, assinalarmos uma capacidade gradual crescente de criar momentos musicais cada vez mais válidos. Nas

---

<sup>76</sup> Este elemento, encontra-se na notação abreviada da harmonia e melodia, muito bem conhecidas na área da improvisação de jazz, com as suas diferenças específicas.

<sup>77</sup> Este Trio actuou no Hotel Melia podendo a sua execução ser observada na visualização do vídeo no anexo V.

primeiras tentativas era visível uma maior ansiedade que interferia com a qualidade improvisadora, mantendo-se os alunos mais ligados a uma estrutura predefinida, com a qual se sentiam mais seguros. Gradualmente foram experimentando trabalharem em liberdade arriscando novas sonoridade e deixando a sua emoção fluir livremente através de estruturas musicais espontâneas. Sem que este fosse um objectivo inicial, a complexidade das criações foi aumentando a medida que o desconforto foi desaparecendo. Os alunos compreenderam que improvisar significa acção musical caracterizada por tomadas de decisões em curto espaço de tempo.

# Curso Introdução à Improvisação IIª Parte

## 1. Planeamento

No intuito de implementar um curriculum dedicado à improvisação no Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, demos continuidade ao Curso Introdução à Improvisação numa segunda parte, com o objectivo de promover nos alunos o desenvolvimento musical e pessoal.

A segunda parte levou em conta todos os conteúdos teórico práticos da primeira parte num sentido de continuidade.

A partir do conhecimento e da utilização prática dos diversos elementos da linguagem musical, numa forma processual, pretende-se que os alunos desenvolvessem as suas capacidades de expressividade e criatividade.

Para atingir os objectivos gerais apresentados na primeira parte do curso, consideramos importante desenvolver na segunda parte estratégias adequadas que serão melhor descritas no ponto 2.

## 2. Execução/Segunda parte do curso

Com a autorização e apoio da Direcção do Conservatório de Musica de Aveiro Calouste Gulbenkian, na pessoa do seu Director Prof. Carlos Marques, foram continuadas as estratégias planeadas para a execução da segunda parte do Curso Introdução à Improvisação.

Na divulgação foram afixados cartazes nos principais pontos do Conservatório e distribuídos panfletos/folhetos, com antecedência de duas semanas, com descrição da segunda parte de execução do curso. Foi igualmente enviada informação por correio electrónico a todos os professores do Conservatório, com o objectivo de os mesmos divulgarem e incentivarem a participação dos seus alunos.

A segunda parte do Curso Introdução à Improvisação decorreu no dia 1 de Março de 2010, nas instalações do Conservatório de Musica de Aveiro Calouste Gulbenkian (anexo I.b<sup>78</sup>), contando com a participação de 11 alunos do Conservatório de Musica de Aveiro Calouste Gulbenkian. Estes pertencentes a graus de ensino entre as turmas de iniciação até aos últimos graus de ensino (7º e 8º graus), e de vários

---

<sup>78</sup> Folheto e cartaz de divulgação de actividade



instrumentos musicais. Acrescenta-se ainda o facto de sua grande maioria serem alunos por mim acompanhados nas aulas de instrumento.

Foi distribuída a cada participante uma pasta contendo documentos de apoio. Alguns destes documentos visavam relembrar os conteúdos teóricos desenvolvidos na primeira parte do curso, nomeadamente: notação cifrada a nível harmónico; notação cifrada para os acordes mais frequentes, incluindo os principais acordes com sétima, nona, décima primeiro e décima terceira; a relação melódico-harmónico na improvisação. Os restantes documentos eram de apoio aos conteúdos programáticos desenvolvidos na segunda parte do curso, a saber: 1) técnicas de aprendizagem acelerada; 2) expressividade musical; 3) elementos da criatividade musical.

O curso começou com exercícios de relaxamento, utilizando a respiração profunda com contagens regressivas de 10 a 1, repetindo diversas vezes, até que os participantes atingissem um estado ideal, denominado como *estado alfa* (Alberici, 1999), para o começo dos exercícios de improvisação.

Fazendo referência ao documento de apoio que explora os temas sobre técnicas de Aprendizagem Acelerada, a expressividade musical e os elementos da criatividade musical, foram utilizados exercícios para criar um estado de máxima atenção, potenciadora do processo criativo. Neste sentido, com base na audição de excertos de música de dezasseis compassos numa pulsação de sessenta até sessenta e quatro batimentos por minuto, no modo grego de dó dórico, os participantes foram solicitados a criar espontaneamente pequenas melodias.

Nos exercícios de improvisação livre, os alunos foram solicitados, numa primeira fase, a pensar numa imagem significativa a qual descreviam, bem com as emoções que esta lhes provocava. Com base nesta experiência de imaginação os alunos iniciavam e desenvolviam pequenas melodias. Por exemplo, a primeira imagem escolhida foi uma praia. A segunda imagem foi sobre o tema “Outono”, cujo processo de criação foi descrito pela aluna desta forma: “quando parecia mais menor pensava mais nas folhas a caírem que dava assim, uma sensação de tristeza; quando soava a maior, era quando havia assim uma réstia de sol no ar” (ver vídeo II - 26’25’’ até 27’44’’).

Com o intuito de intensificar o grau de envolvimento emocional no processo de criação espontânea, os alunos foram submetidos a visualização de fotos de imagens, representativas e abstractas. Após a visualização eram solicitados a criarem melodias a

solo e acompanhadas. As seguintes imagens abstractas forma utilizadas para este fim. (Stanciu, 2008).

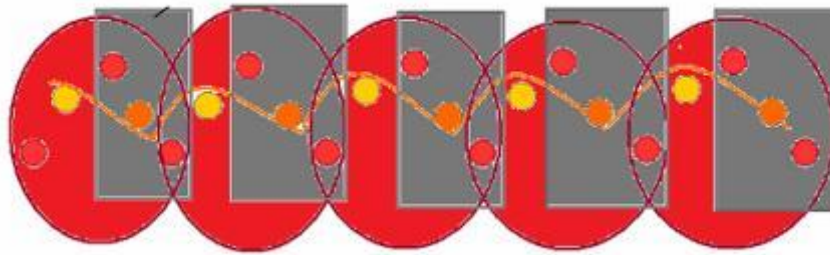


Fig.10 Circulo sonoro e rectângulo sonoro-sobreposição

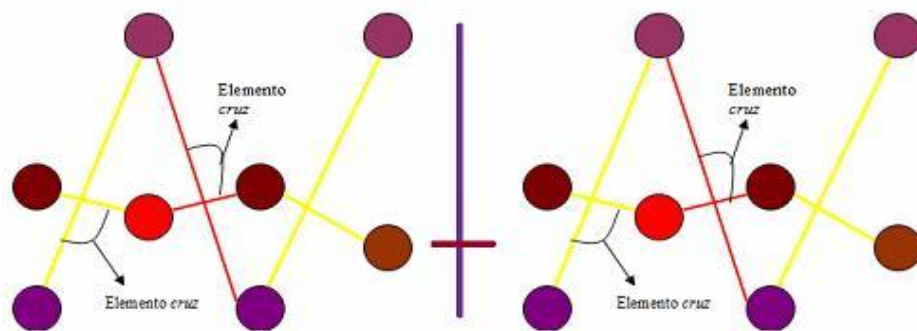


Fig.11 A representação do elemento cruz

Molto agitato

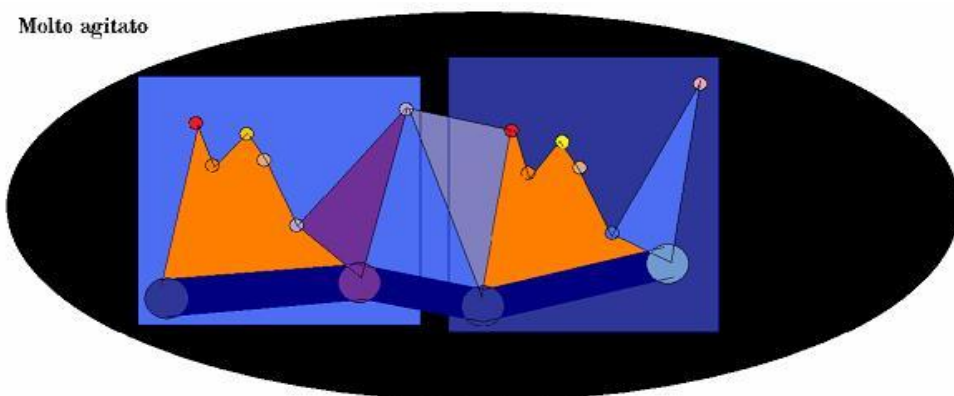


Fig.12 Ponto, Linha, Plano

Para além de procurar o desenvolvimento da expressividade e criatividade musical dos participantes, também se pretendeu analisar a capacidade criativa e de

desenvolvimento de competências técnico-interpretativas e musicais em estados diferentes de consciência psíquica e emocional.

Neste sentido, no final do curso, utilizou-se a estrutura do tema “Autumn Leaves<sup>79</sup>”. Fazendo trio com piano e caixa, e com recurso a visualização das imagens abstractas, já utilizadas, os instrumentistas improvisavam o seu CHORUS;

||: CMi7| F7| BbMa7| EbMa7| AMi7b5| D7| GMi| GMi: || AMi7b5| D7| GMi| GMi| CMi7| F7| BbMa7| BbMa7| AMi7b5| D7| GMi C9| Fmi7 Bb7| AMi7 (b5) | D7| GMi| G7: ||

Verificou-se que os alunos, apesar da estrutura ser mais complexa do que a da canção “Mack the Knife” de K. Weill, utilizada na primeira parte do curso, demonstraram ficar abertos a esta exploração do contínuo *prática-criatividade-consciência*, atingindo satisfatoriamente os objectivos pretendidos com esta tarefa. O principal objectivo foi que os alunos conseguissem criar dentro duma estrutura predefinida, conteúdos musicais que estivessem interligados e de acordo com o tema de base, “Autumn Leaves”. Como o nome indica, faz lembrar uma paisagem colorida de Outono, cheia de folhas com tonalidades avermelhadas, que provocam emoções várias, que podem ir desde a tristeza, a melancolia, passando pela saudade e chegando a satisfação de um sol brilhante.

Verificou-se, tal como na primeira parte do curso, que o tempo de resposta foi diminuindo a medida que os alunos se sentiam mais a vontade com o processo de criação. Verificou-se que alguns criaram melodias de complexidade elevada, sem impedimentos de natureza emocional, psicológica ou técnica. Esta experiência deu-lhes maior consciência do seu próprio processo de desenvolvimento musical, e humano, visando a sua consciencialização como um todo.

---

<sup>79</sup> A canção “Autumn Leaves” foi composta por Joseph Kosma tendo o texto escrito em francês por Jacques Prévert.

### 3. Avaliação dos Resultados

#### 3.1. Análise do vídeo 2

O vídeo constitui-se como uma prova directa da experiência de improvisação dos participantes do curso. Este pode ser usado em junção com os inquéritos para compreender o processo de criação livre. Faremos uma descrição sucinta dos principais momentos, onde se foram desenvolvendo os objectivos da segunda parte do Curso Introdução à Improvisação.

O primeiro momento foi dedicado ao desenvolvimento do estado de relaxamento através da respiração profunda com contagem decrescente. O exercício foi repetido quatro vezes de forma a criar um ambiente de atenção e concentração<sup>80</sup>.

O segundo momento foi reservado a improvisação de melodias no modo dó dórico a sessenta batimentos por minuto, durante dezasseis compassos. Pretendeu-se com este exercício aumentar o estado de atenção e concentração. Contou com a participação de seis instrumentistas<sup>81</sup>. A excepção de um dos participantes, todos eles conseguiram criar espontaneamente sem dificuldade, verificando-se uma capacidade de se soltarem da estrutura formal. Mesmo que utilizando como acompanhamento uma estrutura mais ou menos rígida, os alunos demonstraram capacidade de criatividade em cada uma das tentativas criativas.

Um terceiro momento decorreu com o exercício de estimulação através da imaginação e de imagens representativas e abstractas. Os alunos participantes<sup>82</sup> procuraram construir um discurso musical a partir das imagens representativas e abstractas apresentadas. Antes e após a exposição musical os alunos foram questionados acerca das suas emoções e do processo que utilizaram para a criação espontânea. Por exemplo, a primeira imagem escolhida foi uma praia. A segunda imagem foi sobre o tema “Outono”, cujo processo de criação foi descrito pela aluna flautista desta forma: “quando parecia mais menor pensava mais nas folhas a caírem que dava assim, uma

---

<sup>80</sup> Vídeo 2<sup>80</sup> – 00:10 até 03:27.

<sup>81</sup> Um violinista-05:16, uma oboista-07:15, dois pianistas-09:16 e 11:52, um guitarista-14:09 e um trompetista-16:37.

<sup>82</sup> Uma viola de arco-19:58, uma flautista-24:47, um guitarrista-28:50, um violinista-34:20, uma oboista-39:41.

sensação de tristeza; quando soava a maior, era quando havia assim uma réstia de sol no ar”<sup>83</sup>.

Uma outra imagem abstracta, *Ponto, linha, plano*, (fig.12) serviu de base para a improvisação com o aluno violinista (34:03). Este quando questionado sobre as emoções sentidas, referiu: “uma coisa grave, séria...com aquele fundo preto parece um cenário sério...depois tem alguns momentos que serão aqueles picos...[a música] parece-me confusa...com momentos divergentes, talvez uns mais calmos e outros mais agitados”. O discurso musical procurou exprimir algumas emoções anteriormente verbalizadas. Neste sentido, em modo de sol dórico, o discurso caracteriza-se por momentos acentuados, em dinâmica de *forte*. Os “picos” traduziram-se musicalmente por notas agudas numa articulação de *staccato*, com durações curtas semelhantes às semicolcheias. Com contraste a este discurso, o aluno cria ambientes melódicos calmos em *legato*, seguidos de outros *con fuoco*, que exprime agitação e movimento acelerado numa dinâmica de *forte* em intervalos de sexta e utilizando durações de semicolcheia. O professor Valeriu Stanciu, forneceu acompanhamento para fortalecer as convicções e escolhas musicais do aluno.

O quarto e último momento (45:00), baseou-se na utilização da estrutura da peça “Autumn Leaves”. O objectivo deste exercício foi colocar todos os participantes a improvisar individualmente e em grupo, sintetizando os conteúdos desenvolvidos no terceiro momento. A notação cifrada e a relação harmónico-melódica da peça foi relembrada depois de tocar varias vezes o tema. Com acompanhamento de piano e percussão, alguns instrumentistas criaram melodias durante a visualização de imagens abstractas.

Como professor orientador e acompanhador dos instrumentistas participantes na actividade de formação, devo referir que consegui estabelecer uma relação pedagógica com os alunos de forma a conduzi-los a atingirem todos os objectivos da actividade. Para um melhor entendimento é aconselhável a leitura da avaliação dos inquéritos respondidos pelos alunos no final da segunda parte do curso.

---

<sup>83</sup> Ver vídeo II - 26’25’’ até 27’44’’.

### 3.2. Avaliação do Inquérito 2

Com base no Inquérito (anexo III<sup>84</sup>) distribuído aos participantes, após a realização da actividade, podemos tirar algumas conclusões que a seguir apresentamos.

Os participantes, na sua generalidade foram os mesmos que estiveram presentes na primeira parte do curso. De idades compreendidas entre os 9 e os 23 anos, mostraram-se cooperantes na resposta ao inquérito (anexo IV<sup>85</sup>).

Na primeira questão - *Quais foram os principais conteúdos da Iª parte?* – os alunos deram as seguintes respostas: “os principais conteúdos da primeira parte foram os acordes mais frequentemente encontrados e os modos; introdução a iniciação da teorização da improvisação; na primeira parte falamos sobre escalas, que são a base da improvisação; na primeira parte do curso abordamos fundamentalmente a improvisação com base nos modos; na primeira parte do curso, foram abordadas as notações cifradas de acordes e a improvisação nos diferentes modos, entre os quais o pentatónico; as bases da harmonia. Escalas pentatónica, blues, por exemplo; notação cifrada, modos pentatónicos e modos de 7 sons; os conteúdos teóricos da primeira parte incidiram no conhecimento dos modos e improvisação destes mesmos modos podendo estar transpostos para outros modos”.

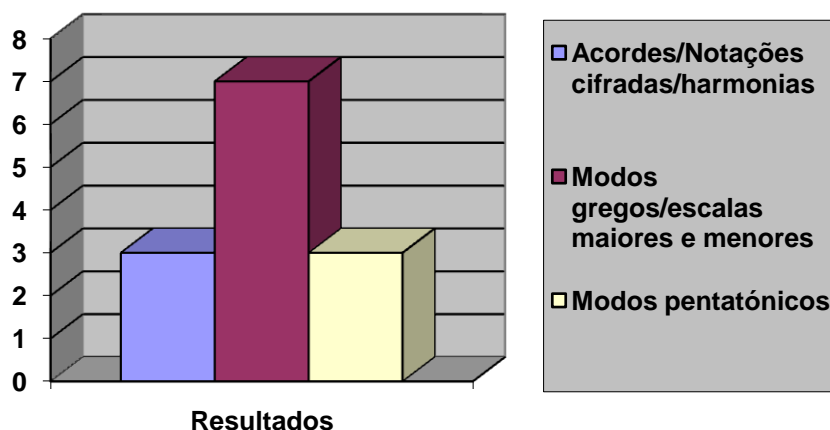


Gráfico nº 9: Conteúdos teóricos da primeira parte do curso

Os alunos conseguiram relembrar os conteúdos dados na primeira parte, a destacar: a notação cifrada – para os acordes mais frequentemente utilizados: os principais acordes com sétima, acordes com nona, décima primeiro e décima terceira, os modos gregos, os modos pentatónicos maior e menor e o modo de blues. Eles detectaram o carácter teórico da primeira parte.

<sup>84</sup> Inquérito de avaliação da segunda parte do Curso Introdução à Improvisação

<sup>85</sup> Compilação das respostas dadas pelos participantes ao inquérito

Na segunda questão - *Quais as principais diferenças manifestas entre o Curso de Improvisação Iª parte e IIª parte?* – os alunos deram as seguintes respostas: “a primeira parte foi mais teórica e a segunda foi mais prática; na segunda parte a aplicação de imagens (por exemplo) estimulou o interesse pela improvisação e até mesmo os exercícios de concentração; a segunda parte do curso de improvisação foi mais livre, e com menos preocupações com os conteúdos modais. Foi, na minha opinião, mais interessante do que a primeira parte; a primeira parte do curso apelava a improvisação sobre vários modos, sendo portanto suportada em termos de construção. A segunda parte tinha como objectivo a improvisação livre, apenas por estímulo de imagens e emoções; na segunda parte utilizamos novas técnicas como por exemplo, a visualização de imagens e fotografias; na primeira parte foram-nos fornecidas as ‘ferramentas’ para improvisar. Na segunda parte fomos desafiados a dar vida a esse ‘esqueleto’ através de novas técnicas; a segunda parte incidiu mais no conhecimento da teoria necessária para improvisar, enquanto a segunda remeteu mais para a expressão de sentimentos;

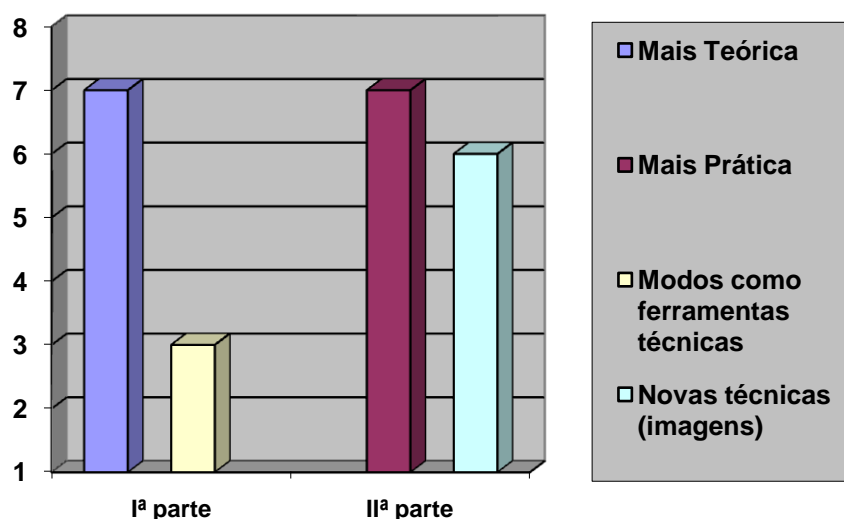


Gráfico nº 10: Diferenças entre as duas partes do curso

Os alunos, na sua grande maioria foram capazes de encontrar diferenças entre as duas partes do curso. A primeira diferença refere-se ao carácter mais teórico *versus* o mais prático da segunda parte. Enquanto as “ferramentas” para improvisar foram fornecidas na primeira parte, como os modos, a segunda parte foi vista pelos alunos como mais prática, com aplicação de novas técnicas, a saber: exposição de imagens, exercícios de concentração que promoviam a estimulação emocional e a expressão de sentimentos. Assim a segunda parte foi sentida como “mais livre”, capaz de estimular o interesse pela criatividade e improvisação livre.

Na terceira questão - *De acordo com a parte teórica exposta, quais são as principais técnicas para o desenvolvimento da capacidade de improvisação e das competências técnico-interpretativas?* – os alunos responderam: “o uso das cifras e a prática das peças propostas pelo professor; aprendemos que ter ou imaginar uma imagem, (paisagem; animal; abstracto) pode ajudar a desenvolver fácil e rapidamente as nossas capacidades de improvisação; técnica de relaxamento, de domínio de instrumento, exercícios rítmicos, melódicos, de articulação, ...; é necessário conhecer as bases da harmonia e conhecer bem o nosso instrumento. A partir daí podemos ter algum objecto que faça despertar a nossa criatividade e imaginação; a contagem decrescente, que nos leva ao relaxamento e aumenta o potencial criativo; e a visualização de imagens; ao ver um acorde, podemos ver em que escala nos é permitido improvisar. O objectivo será desenvolver este processo rapidamente para que se consiga improvisar em qualquer momento”.

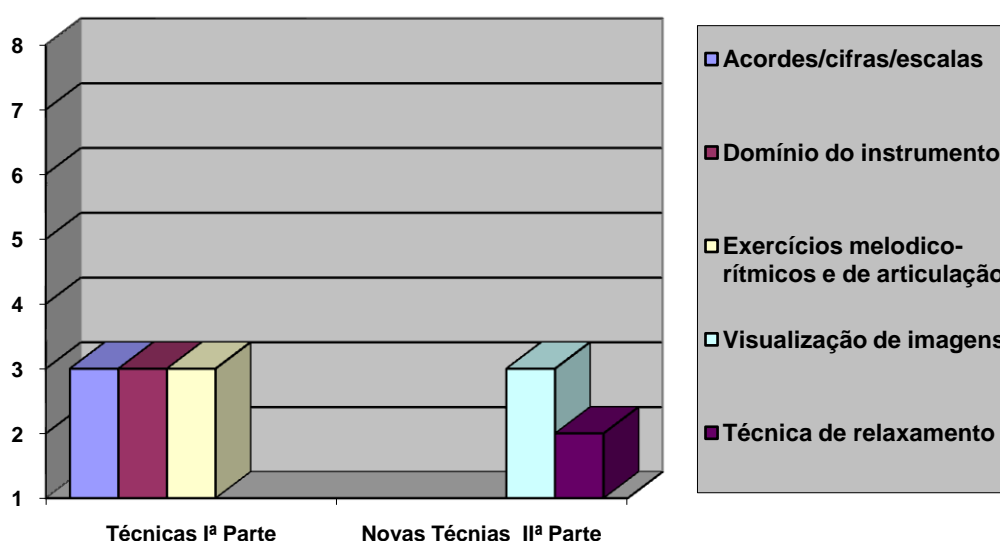


Gráfico nº 11: Técnicas para o desenvolvimento de competências técnico-interpretativas e de improvisação

Os alunos reconhecem ser necessário dominar as ferramentas da teoria da improvisação como: os exercícios rítmicos, os exercícios melódicos e de articulação, as bases da harmonia, o conhecimento das escalas bem como o domínio do próprio instrumento. A partir daqui as novas técnicas desenvolvidas na segunda parte do curso tais como a técnica do relaxamento com contagem decrescente ou a técnica de visualização de imagens ou imaginação de cenários, ajudam a desenvolver a capacidade de improvisação pelo despertar da criatividade e da imaginação.

Da junção destas duas competências (da primeira parte mais teórica e da segunda parte mais prática no sentido das novas técnicas) é que se dá criação



espontânea, como bem refere um dos alunos nas suas próprias palavras: “O *objectivo* será desenvolver este processo rapidamente para que se consiga improvisar em qualquer momento”.

Na quarta questão - ***Em que consiste a técnica da Aprendizagem Acelerada?*** Com base nos exercícios efectuados refere as tuas principais observações – os alunos deram as seguintes respostas: “acho que é a sugestão e visualização combinadas com um relaxamento profundo, e com isso aprendemos mais rápido e bem; consiste em fazer um ‘aquecimento. Fechar os olhos, respirar fundo e contar de 10 para 1; aprendizagem acelerada tem como *objectivo* atingir um estado mental com maior atenção para maximizar a performance musical, atingida através de técnicas de relaxamento; aprendizagem acelerada tem como *objectivo* o atingir de estados mentais de atenção. De modo a melhorar a performance musical. Para isso é combinado o relaxamento com o ambiente musical, aumentando a receptividade do aluno; consiste em combinar a sugestão e a visualização com um relaxamento profundo, para se obter resultados espantosos. Esta técnica é muito positiva na música, podendo o executante atingir a sua máxima performance; a técnica da aprendizagem acelerada visa utilizar a sugestão, a visualização e relaxamento como meio de obtenção de bons resultados no contexto musical. Neste curso trabalhou-se o relaxamento através da contagem decrescente e também a visualização de imagens e a imaginação.”

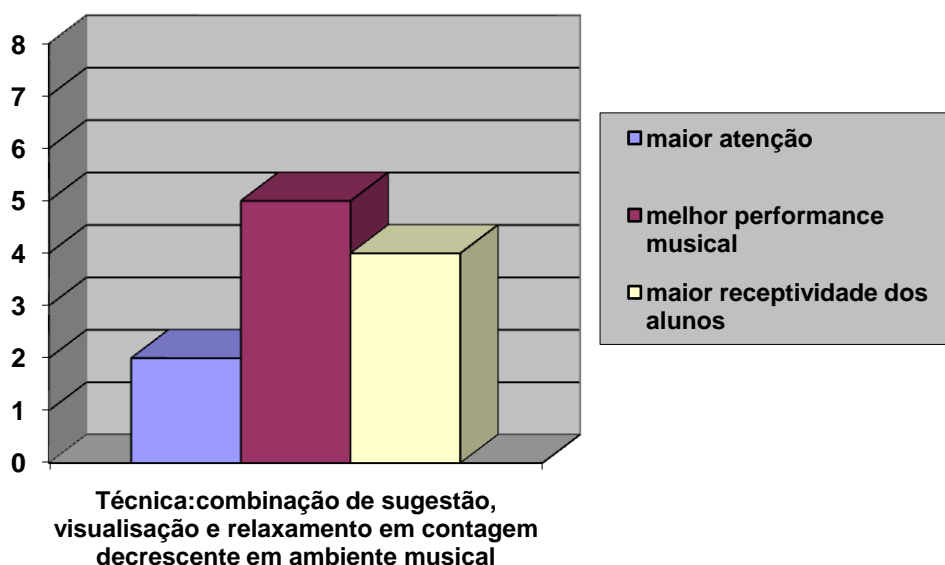


Gráfico nº 12: Técnica da aprendizagem acelerada

Os inquiridos aprenderam a utilizar a técnica de relaxamento através de contagem decrescente combinada com a sugestão e visualização de imagens, reconhecendo os aspectos positivos que esta técnica comporta no âmbito musical. Assim os alunos apontaram como benefícios um aumento de atenção e receptividade e fundamentalmente uma melhoria na performance musical.

Na pergunta - ***Qual a diferença entre o estado alfa e o estado de onda? Qual a relação entre ambos?*** – os alunos responderam: “reproduzia-se o estado alfa a 60 batimentos por minuto e onda é um estado de máxima atenção; estado alfa- ‘apagar a mente por completo. Estado onda- por exemplo quando estamos a improvisar a nossa concentração quase que funciona como descontração e ajuda na improvisação; o estado de onda é o estado de máxima atenção e sincronia entre o corpo e a mente. O estado alfa consiste num estado de maior retenção de informação; o estado onda consiste num estado de máxima atenção e sincronia entre corpo e mente; o estado alfa consiste num estado de maior retenção por parte do aluno; o estado alfa é um estado de onda. É um estado de relaxamento profundo, de máxima atenção, sendo assim propício para a aprendizagem, na medida em que a mente e o corpo estão em sintonia plena; o estado alfa tem a ver com o relaxamento profundo em ambiente musical enquanto o estado de onda remete para um estado de atenção onde a performance máxima é atingida.”

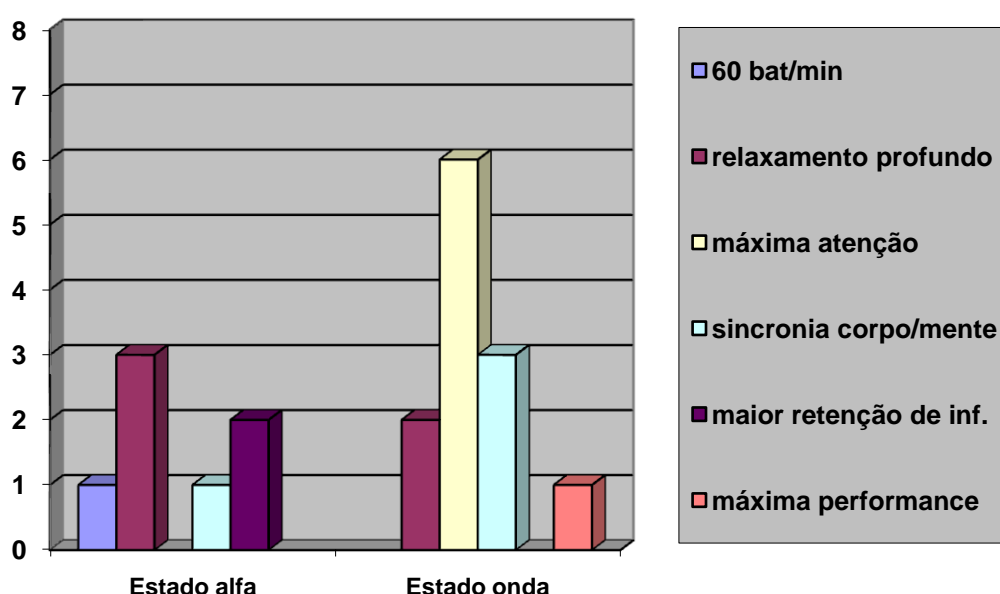


Gráfico nº 13: Estado alfa e estado de onda

Destaca-se a importância do relaxamento profundo na definição do *estado alfa*. Por outro lado, na definição do *estado de onda* é o estado de máxima atenção, o parâmetro que melhor define este *estado de onda*, necessário para atingir a máxima performance. Um outro aspecto que se repete em ambos os estados é o da sincronia corpo e mente, sendo bastante mais significativo no *estado de onda*. No geral, os alunos foram capazes de distinguir estes dois estados, que embora estejam interligados e se complementem, tem as suas particularidades. Ambos se revelam essenciais à performance musical, particularmente no que toca ao processo de criação espontânea. Aqui se referem as bases biológicas e neurológicas do processo criativo. Conhecendo o funcionamento do sistema nervoso, central e periférico, estaremos mais capazes de

treinar os alunos para obterem os melhores resultados técnico-interpretativos, tanto no domínio da música erudita como no domínio da criação espontânea.

Na pergunta - *No âmbito da improvisação livre refere quais as fontes de estimulação da criatividade do músico?* – os alunos deram as seguintes respostas: “são as imagens, os textos e os sentimentos; relação mais próxima com o instrumento e novas abordagens de traduzir ideias em acções musicais; ter presente uma imagem pode ajudar como estimulação a improvisação; o pensamento livre, o estado de espírito e o estado de desenvolvimento da inteligência musical; a criatividade e a inspiração podem ser estimuladas por sons, cores, imagens, e consequentemente pelas emoções transmitidas por estas mesmas imagens e sons; uma imagem ou uma situação poderão despertar ideias para uma improvisação; as fontes de estimulação são os sentimento, emoções, como amor, tristeza, raiva, alegria, etc.; foram as imagens e os assuntos escolhidos no momento, como por exemplo o Outono.”

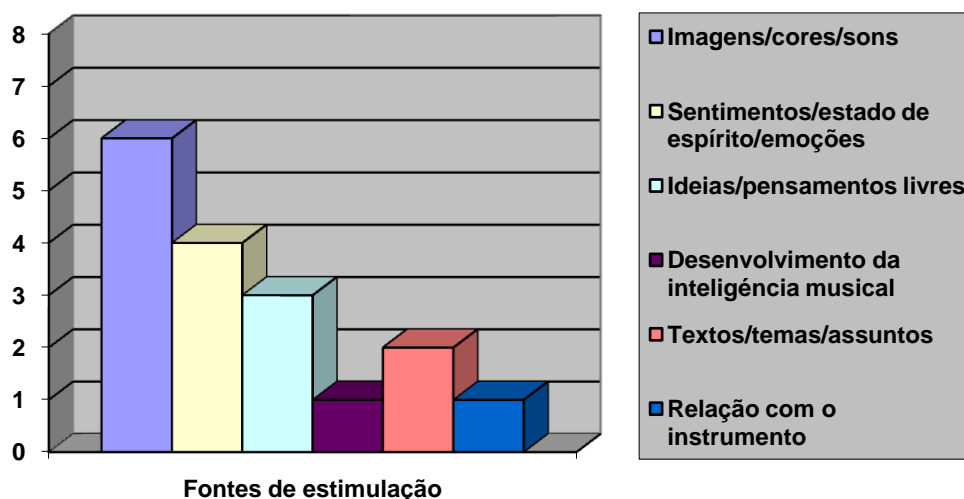


Gráfico nº 14: As fontes de estimulação para a improvisação livre

Os alunos, maioritariamente apontaram as imagens e cores como a principal fonte de estimulação. Em segundo lugar, os sentimentos, estados de espírito e emoções que surgem pela visualização destas mesmas imagens, ou com contacto com textos, temas e assuntos vários, como refere um dos alunos participantes: “foram as imagens e os assuntos escolhidos no momento, como por exemplo o Outono”. Os textos, os temas e outros assuntos foram nomeados em terceiro lugar, como fonte de estimulação. As restantes fontes, embora não tão pontuadas, apontam para aspectos importantes na estimulação: a relação com o instrumento e o desenvolvimento da inteligência musical, intrinsecamente associada com a noção de desenvolvimento humano.

Na pergunta - *No exercício de estimulação visual através de imagens representativas e abstractas que tipo de emoções te surgiram?* – os alunos deram as seguintes respostas: “surgiram-me emoções difíceis de explicar e frequentemente ideias contraditórias. Por exemplo numa das imagens senti uma espécie de paz e serenidade, mas logo depois muda para guerra e frieza; nas abstractas senti-me esquisito; na do mar, alegria e calor; liberdade para tocar o que quisesse, da forma que quisesse; no exercício de estimulação visual tentei recorrer as emoções a que a imagem apelava. Contudo, não me consegui abstrair totalmente; a imagem da praia, penso que me transmitiu calma. Não toquei com mais nenhuma imagem; paz,. calma, alegria...; surgiram emoções variadas em função da imagem em questão. Uma paisagem calma é diferente de uma em que há agitação da natureza (por exemplo mar). Por outro lado as imagens sem assunto específico dão nos mais liberdade para interpretar mais as cores e as formas.”

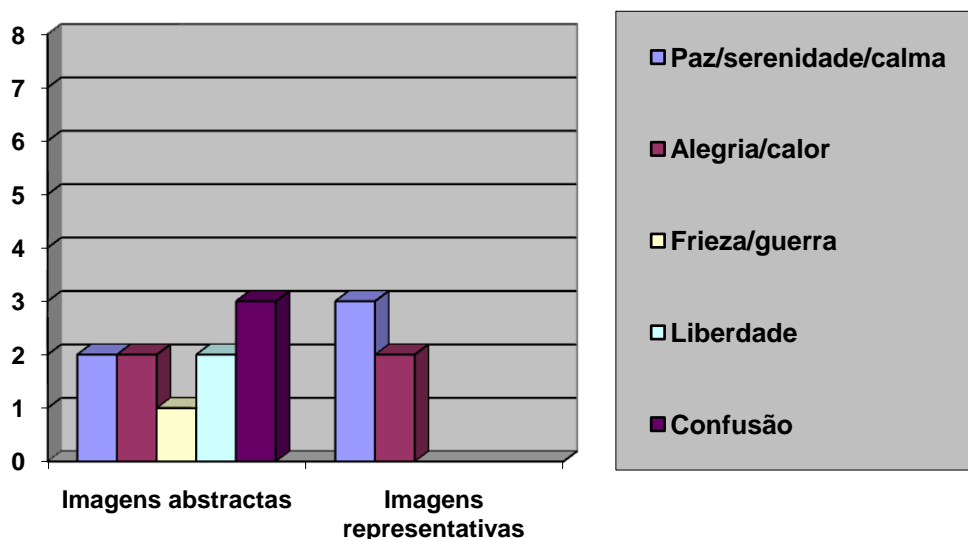


Gráfico nº 15: As emoções associadas às imagens

Perante a estimulação emocional dos alunos com recurso em imagens representativas e abstractas, podemos constatar que na generalidade, os alunos manifestaram um conjunto de emoções por vezes algo contraditórias. Perante as imagens representativas, como por exemplo o mar ou paisagens naturais, a identificação das emoções era de acesso mais imediato, sendo que a paz, a calma, a serenidade, a alegria e a sensação de calor constituíram o leque mais apontado. No âmbito das imagens abstractas observou-se uma maior confusão, isto é, uma maior dificuldade em definir as emoções, pelo que o leque era muito mais expandido, desde emoções mais “quentes” (a paz, a calma, a serenidade, a alegria e a sensação de calor) até às mais “frias” (a guerra, a frieza). É de referir que apesar desta confusão, é na exposição das imagens abstractas que os alunos referiram sentir uma maior liberdade, como podemos

ver no discurso directo de um dos participantes: “por outro lado as imagens sem assunto específico dão nos mais liberdade para interpretar mais as cores e as formas.”

Na pergunta - ***Qual a relação entre a estrutura imagética abstracta visualizada (imagem colorida) e a criação espontânea da música?***- os alunos deram as seguintes respostas: “acho que para começar existe uma relação (a qual não sei explicar) entre as cores das imagens e as tonalidades duma música. Depois, também existe uma relação entre as formas geométricas dessa mesma imagem e as formas da música e dos sons em si. Também há quem diga que visualiza imagens quando toca ou ouve uma determinada música e provavelmente (digo eu) também se verificará o contrário; quanto mais intensa for a visualização da imagem, mais intensa se tornará a sua tradução para a música; ao improvisarmos inspirados por uma imagem, estamos mesmo assim a improvisar e se o conseguimos fazer com base numa imagem, depois será mais fácil sem imagem, pois já sabemos como ‘manipular’ o nosso cérebro; a estrutura imagética abstracta estimula a criatividade ao dar asas a imaginação; a análise da estrutura da imagem permite a estimulação da criatividade, através da esquematização mental da música a ser criada e produzida; a imagem vai despertar em nós um determinado sentimento ou uma determinada recordação de alguma situação, por exemplo, e nós teremos de traduzir isto para uma melodia; tanto numa situação como noutra, deve estar presente um envolvimento emocional do executante, a improvisação supõe objectivos específicos, cada som tem uma intenção; a cor e a forma nas imagens são determinantes para o desenvolvimento de certos sentimentos. Por exemplo cores escuras remetem para sentimentos sérios e tristes; formas cíclicas levam a pensar em motivos que se repetem.”

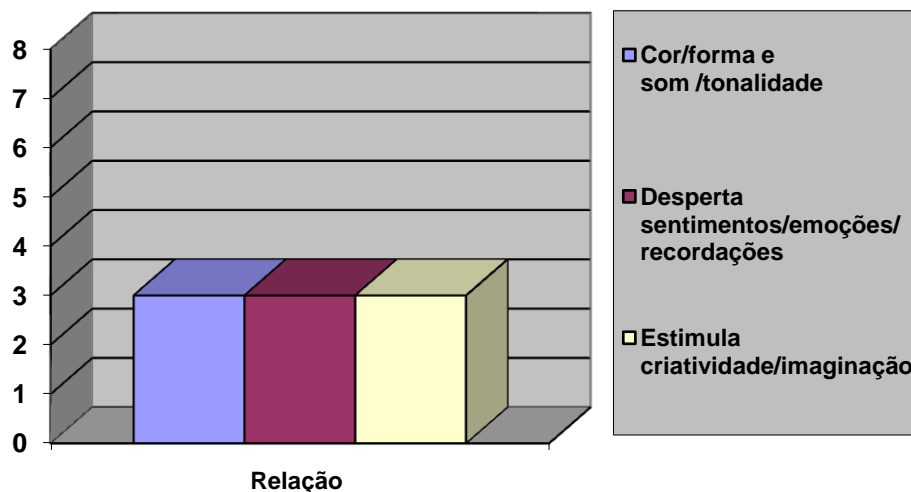


Gráfico nº16: A relação entre a estrutura imagética e a criação espontânea

Os alunos identificam a existência de uma relação entre a visualização de uma imagem abstracta e a produção espontânea de música. Quanto mais intensa for esta visualização maior será o despertar de sentimentos, emoções e recordações no músico, estimulando desta forma a sua criatividade e imaginação. Nas palavras de um dos participantes esta relação traduz-se da seguinte forma: “a cor e a forma nas imagens são

determinantes para o desenvolvimento de certos sentimentos. Por exemplo cores escuras remetem para sentimentos sérios e tristes; formas cíclicas levam a pensar em motivos que se repetem. ”

Na pergunta - ***Conseguiste exprimir-te através da improvisação musical?*** ***Pensando nos exercícios efectuados descreve o processo que utilizaste*** – os alunos responderam: “a improvisação musical não é o meu forte. Quando tento fazer, penso na tonalidade em que estamos, no harpejo. Nos acordes etc. Muita parte teórica, mas geralmente reflectida quando estou sentada ouvir os outros a tocarem. Ou seja se me puserem uma partitura a frente e me mandarem improvisar a primeira vista, seria um desastre total; consegui-me exprimir através das imagens devido ao facto de me trazerem emoções; sim. Com a improvisação podemos exprimir os nossos gostos e preferências musicais, podendo assim tocar aquilo que mais gostamos; sim, mas utilizai imagens que tinha na cabeça como inspiração. No entanto, tive algumas dificuldades em permanecer no âmbito da tonalidade/modo pretendido, o que não beneficiou a criatividade; não consegui exprimir-me completamente através da improvisação musical. No entanto notei melhorias subtis. O exercício que na minha opinião melhor contribui para o desenvolvimento da criatividade e o de recurso a vários estímulos (imagens, sons...); a partir do momento em que não temos partitura, algo a que nos possamos agarrar, torna-se mais fácil a expressão porque estamos a fazer algo nosso e não há nada para o condicionar; sim, através de relaxamento profundo e da abstracção; penso que ainda não consegui a cem por cento o resultado que imagino antes de improvisar. Para improvisar tento utilizar os conhecimentos teóricos e aplicar estes conhecimentos a imaginação que surge no momento. ”

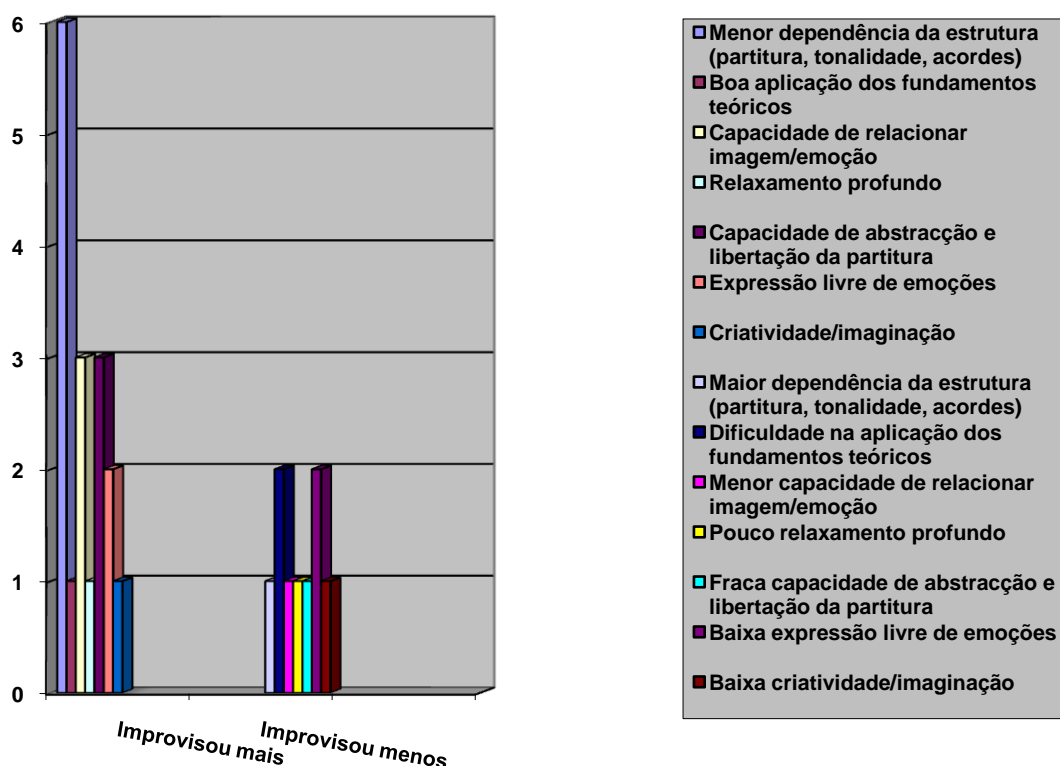


Gráfico nº 17: Capacidade de improvisação

De acordo com as respostas dos participantes podemos apontar a existência de algumas dificuldades no atingir da capacidade de expressão através da improvisação. Alguns alunos não conseguiram abstrair-se da estrutura musical a que estão mais habituados (partitura), pelo que não dominando totalmente os fundamentos teóricos (modos, harmonias, domínio do instrumento, entre outros) é-lhes mais difícil atingir um estado de relaxamento profundo e uma capacidade de abstracção que lhes permita aceder à relação processual manifesta entre a imagem e a emoção, que esta produz, e que está intrinsecamente associada ao processo da criatividade, ou da criação espontânea livre.

No entanto, a grande maioria dos alunos conseguiu um grau de improvisação que foi aumentando à medida que estes conseguiam soltar-se da estrutura (partitura), fazendo apelo aos conhecimentos teóricos, técnico-interpretativos e de domínio do instrumento. Conjugado com o relaxamento profundo, a capacidade de exprimir-se emocionalmente e criar com liberdade, foi-se tornando cada vez mais fácil, e sentida como uma experiência altamente promotora de bem-estar para o músico. Neste aspecto podemos reportar-nos às palavras de alguns dos participantes: “a partir do momento em que não temos partitura, algo a que nos possamos agarrar, torna-se mais fácil a expressão porque estamos a fazer algo nosso e não há nada para o condicionar... através de relaxamento profundo e da abstracção... para improvisar tento utilizar os conhecimentos teóricos e aplicar estes conhecimentos à imaginação que surge no momento.”

## 4. Reflexão

Os participantes da segunda parte do curso lembraram os conteúdos da primeira parte, que se basearam em exercícios melódicos, harmónicos, de articulação e através do conhecimento das escalas, como também do domínio do próprio instrumento, detectando o seu carácter teórico. A segunda parte do curso foi sentida por parte dos alunos como “mais livre” devido a utilização de exercícios libertadores, tais como exercícios de estimulação da criatividade através de imagens abstractas e representativas, exercícios de relaxamento e concentração. Os benefícios foram o aumento da atenção, da receptividade e fundamentalmente a melhoria na performance musical. Assim, da junção das competências adquiridas na primeira e segunda partes dá-se a criação espontânea.

Entre as bases biológicas e neurológicas do processo criativo, os alunos conseguiram distinguir o *estado alfa*, de grande relaxamento, onde acontece a sincronia hemisférica, do *estado de onda*, de máxima atenção, surgindo a sincronia entre o corpo e a mente, necessários para atingir uma elevada performance e criação musical espontânea.

No domínio da criação espontânea, os alunos apontaram como principais fontes de estimulação as imagens e cores, os sentimentos, estados de espírito e emoções que surgem pela visualização destas mesmas imagens, ou com contacto com textos e temas vários. Perante imagens representativas a identificação das emoções foi mais imediata do que após a exposição a imagens abstractas. Estas geravam um leque mais variado de emoções que podiam ir desde a paz, a calma, a serenidade, a alegria e a sensação de calor até a frieza.

Contudo é perante estas que os alunos referiram vivenciar uma maior liberdade, como podemos notar no discurso directo de um dos participantes: “por outro lado as imagens sem assunto específico dão-nos mais liberdade para interpretar mais as cores e as formas.” Existe assim uma relação entre a visualização de uma imagem abstracta e a produção espontânea de música, que será mais intensa quanto maior for o despertar de sentimentos, emoções e recordações no músico, como refere um dos mesmos: “a cor e a forma nas imagens são determinantes para o desenvolvimento de certos sentimentos. Por exemplo cores escuras remetem para sentimentos sérios e tristes; formas cíclicas levam a pensar em motivos que se repetem.”



Entre outros aspectos que facilitam a criação espontânea encontram-se a relação do aluno com o instrumento e o desenvolvimento da sua inteligência musical, intrinsecamente associado com a noção do desenvolvimento pessoal. A capacidade de expressão através da improvisação de alguns dos participantes viu-se limitada pela dificuldade em se abstraírem da estrutura musical a que estes estão mais habituados (a partitura) e também pelo pouco domínio dos fundamentos teóricos. Estes impedem alcançar um estado de relaxamento e abstracção profundos, essenciais para a criação livre.

Contudo a grande maioria dos alunos atingiu os objectivos do curso à medida que conseguiam soltar-se da estrutura, faziam apelo aos conhecimentos teóricos, técnico-interpretativos e do domínio do instrumento. Em fase de relaxamento profundo, a capacidade de exprimir-se e criar livremente foi-se tornando mais presente, sendo sentida como promotora de bem-estar. Nas palavras de um dos participantes: “a partir do momento em que não temos partitura, algo a que nos possamos agarrar, torna-se mais fácil a expressão porque estamos a fazer algo nosso e não há nada para o condicionar... através de relaxamento profundo e da abstracção... para improvisar tento utilizar os conhecimentos teóricos e aplicar estes conhecimentos à imaginação que surge no momento.”

# Curso Introdução à Improvisação IIIª Parte

## 1. Planeamento

Para concluir o ciclo de formações na área da improvisação, planeamos a terceira parte do Curso Introdução à Improvisação.

No sentido de despertar os alunos para a criatividade musical, planificou esclarecer-se e estabelecer-se uma relação de continuidade entre as dimensões da criatividade musical e as outras partes do Curso.

A terceira parte foi planificada tendo em vista a abordagem dos conceitos de dimensões da criatividade musical, estilo e arquétipos na criação musical. A terceira parte levou em conta os conteúdos teórico práticos da primeira e da segunda parte, num sentido de continuidade, através da sua revisão.

Pretendeu-se que os alunos desenvolvessem as suas capacidades de expressividade e criatividade, duma forma processual, através do conhecimento de novos conteúdos e da utilização prática dos diversos elementos da linguagem musical.

## 2. Execução/Terceira parte do curso

Com a autorização e apoio da Direcção do Conservatório de Musica de Aveiro Calouste Gulbenkian, na pessoa do seu Director Prof. Carlos Marques foram afixados cartazes nos principais pontos do Conservatório e distribuídos panfletos/folhetos, com antecedência de uma semana, com descrição da terceira parte de execução do curso. Foi igualmente enviada informação por correio electrónico a todos os professores do Conservatório, com o objectivo de os mesmos divulgarem e incentivarem a participação dos seus alunos.

A terceira parte do Curso Introdução à Improvisação decorreu no dia 26 de Abril de 2010, nas instalações do Conservatório de Musica de Aveiro Calouste Gulbenkian, sala 46 (anexo I<sup>86</sup>), contando com a participação de 16 alunos do Conservatório, pertencentes a graus de ensino desde a iniciação até aos últimos graus (7º e 8º graus e 3º de canto) e de vários instrumentos musicais, e um participante externo do Curso de Canto da Universidade de Aveiro.

---

<sup>86</sup> Folheto e cartaz de divulgação de actividade

Foi distribuída a cada participante uma pasta contendo documentos de apoio (anexo II.a).

A partir da apresentação de conteúdos de natureza teórica, procurou-se recriar as ambiências teórico práticas presentes na primeira e segunda partes do Curso, fazendo recurso a técnicas de vídeo.<sup>87</sup>

Neste sentido, ao longo da apresentação/revisão, os alunos efectuaram exercícios de relaxamento, para o começo dos exercícios de improvisação, utilizando a respiração profunda com contagens regressivas de 10 a 1, repetindo diversas vezes, até que os participantes atingissem um estado ideal, denominado como *estado alfa* (Alberici, 1999). Foram lembradas as técnicas de visualização de imagens para o estímulo da criatividade. Para este efeito, comentaram-se alguns conteúdos de natureza teórica, mostrando improvisações feitas a partir de imagens abstractas<sup>88</sup>. Alguns dos alunos criaram espontaneamente melodias com acompanhamento de piano.

A terceira parte do curso visava partilhar com os alunos uma visão mais ampla e abrangente dos aspectos que intervêm no domínio da criatividade musical, bem como a relevância do estilo e dos arquétipos musicais. Dentro das dimensões foram focadas três, a saber, a primeira dimensão que envolve a consciência dos elementos básicos da música, nos parâmetros a) *estatísticos*, que incluem mudanças de tempo, articulação, duração, textura, densidade, timbre e dinâmicas e b) *sintácticos*, que incluem aspectos mais directamente associados com um determinado estilo, harmonia, melodia e ritmo.

A segunda dimensão, relacionada com a forma como os materiais musicais são vivenciados, enquanto extensões do *Self* (Eu). Por exemplo, a técnica da visualização de imagens abstractas e representativas, e por último, a terceira dimensão, observada na transformação de imagens pessoais em sons musicais, estando o músico sujeito às influências subtis do ambiente cultural e físico, bem como à consciência de como a música do presente está ligada, não apenas ao seu tempo e lugar, mas também à tradição musical. Neste sentido foram dados exemplos de estilos e de arquétipos.

O estilo foi apontado como um aspecto significativo da música, que surge da interacção do artista com o espírito da época. Por sua vez, os arquétipos são impulsos primordiais que contêm aspectos universais e aspectos relativos. O aspecto universal,

---

<sup>87</sup> Que poderão ser observadas no vídeo nº 4 no anexo nº 5. Para relembrar os conteúdos teórico práticos da primeira e segunda partes do Curso foi feita uma apresentação em *power point*, que se encontra no anexo nº 2.a.

<sup>88</sup> Os conteúdos de natureza teórica podem ser visualizados na apresentação em *power point*, que se encontra no anexo nº 2.a.

transcende a cultura e a época, ressurgindo através das eras em mitos, contos de fadas, sonhos, trabalhos de arte e muitos aspectos do comportamento humano (Jung, 1961). O aspecto relativo, tem a ver com as influências subtis, únicas de um tempo e lugar particulares e que permitem que o padrão arquétipo seja assimilado por uma dada cultura (Jung, 1961). Assim, o espírito da época pode razoavelmente ser equacionado com o impulso do arquétipo relativo.

Como arquétipos foram usados o “mármore bachiano”, exemplo de um arquétipo musical, ou esquema cognitivo, persistente ao longo de vários séculos, que se encontra repetidamente nos “Prelúdios e Fugas do Cravo bem Temperado” de J.S. Bach e nos “Prelúdios op. 28” de F. Chopin, como se percebe nas duas figuras seguintes:



Arquétipo "mármore bachiano"

Fig.13 Arquétipo “mármore bachiano”  
presente no Prelúdio em Dó maior do “Cravo Bem Temperado”



Arquétipo "mármore bachiano"

Fig.14 Arquétipo “mármore bachiano”  
presente no Prelúdio op.28 em Dó maior de F. Chopin

O segundo tipo de arquétipos exemplificados foi o de “gap-fill melody” (Meyer, 2000:194), (melodia de preenchimento do salto) presentes no canto gregoriano e na conhecida canção “Somewhere Over the Rainbow” de H. Arlen, que podem ser visualizados respectivamente nas figuras seguintes:

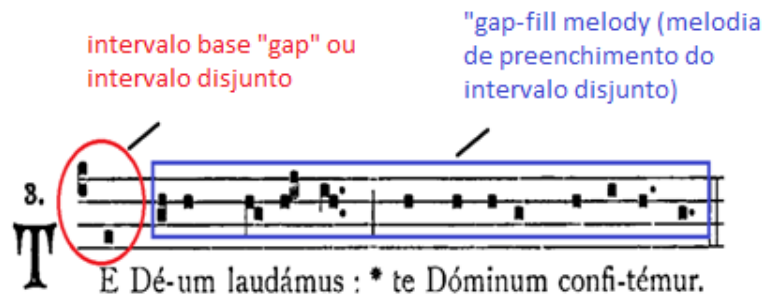


Fig.15 Excerto do canto gregoriano “Te Deum Laudamus”

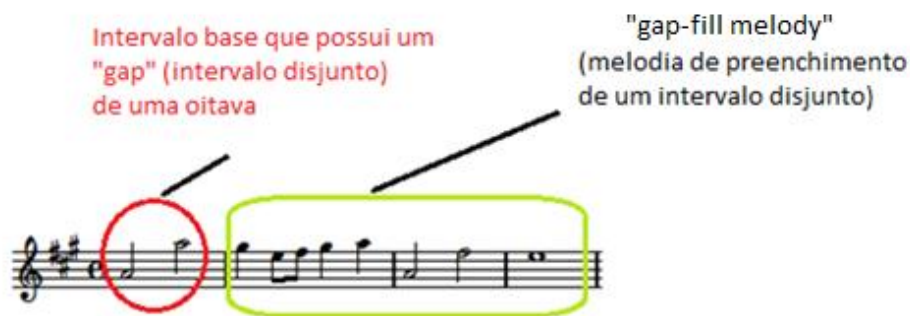


Fig.16 Excerto da canção “Somewhere Over the Rainbow”

Segundo Levitin (2007:124), na canção “Somewhere Over the Rainbow”, “a melodia começa com um dos maiores intervalos disjuntos que alguma vez experimentámos na nossa vida de audição musical: uma oitava. Esta é uma violação esquemática forte, por isso o compositor recompensa-nos e tranquiliza-nos fazendo regressar a melodia ao seu ponto de partida, mas não durante muito tempo – fá-la regressar mas apenas um grau na escala – porque quer continuar a criar tensão. A terceira nota desta melodia preenche o espaço vazio. Ouvimos também o preenchimento do espaço vazio no *andante cantabile* da ‘Sonata Patética’ de Beethoven. À medida que o tema principal avança para cima, move-se de um dó (na tonalidade de lá bemol, o dó é o terceiro grau da escala) para um lá bemol que é uma oitava acima do que consideramos o centro tonal da nota, continuando, depois, a subir para um si bemol. Estamos agora numa oitava e um tom inteiro acima do lar e existe apenas uma forma de regressar ao lar. Beethoven acaba por fazer um intervalo disjunto na direcção do centro tonal, descendo o intervalo de uma quinta, indo para a nota (mib) que está uma quinta acima da tónica. Para adiar a resolução – Beethoven era um mestre do *suspense* -, em vez de continuar a descida para a tónica, Beethoven afasta-se dela. Ao escrever

intervalo disjuncto descendente de si bemol para mi bemol, Beethoven opôs dois esquemas: o esquema para resolver a tônica e o esquema para preencher o espaço vazio”.

No âmbito da aquisição das novas noções teóricas, procuramos realçar o conceito de arquétipo, tendo por base a noção de Beethoven, de preenchimento do salto (gap-fill melody). Com o tema “Somewhere Over the Rainbow, como ponto de trabalho, procurou-se que os alunos atingissem o desenvolvimento da sua expressividade e criatividade musical bem como o seu domínio técnico-interpretativo. Com recurso a técnica de visualização duma imagem representativa “Arco-íris”, os instrumentistas improvisavam livremente o seu CHORUS;

||: AØ7| D7b9| G-7| A7b5| AbΔ| AØ7 D7b9| G-7| C7b9 || F-7| Ab-7| G-7 | C7b9| F-7| Bb7b9| EbΔ| F-7 Bb7b9: || EbΔ| EbΔ| F-7| Bb7b9| G-7| C7b9| F-7| Bb7b9| EbΔ| EbΔ| AØ7| D7b9| G-7| C7| F-7| Bb7|| AØ7 D7b9| G-7| A7b5| AbΔ| AØ7 D7b9| G-7| C7b9| F-7| Ab-7| G-7| C7b9| F-7| Bb7b9| EbΔ| F-7 Bb7b9 ||<sup>89</sup>

Com exposição a uma imagem alusiva a um arco-íris, para estimulação emocional, os alunos conseguiram criar satisfatoriamente conteúdos musicais interligados com o tema base “Somewhere Over the Rainbow” de H. Arlen.



Fig.17 Arco-íris sobre um rio

---

<sup>89</sup> Partitura nº3 no anexo II.d.

### 3. Avaliação dos Resultados

#### 3.1. Análise do vídeo 3

Nesta última parte do curso, o recurso a gravação em vídeo, constituiu-se novamente como uma prova directa da experiência da improvisação dos participantes do curso. Desta forma podemos ter uma compreensão mais aprofundada do efeito desta formação sobre o desenvolvimento musical e pessoal dos alunos.

O primeiro momento foi dedicado a exposição teórica com recurso a técnica de projecção de *slides* ou *power point*. Com esta técnica procurou-se de forma sumária fornecer os principais conteúdos leccionados nas duas primeiras partes do curso. Desta forma pretendeu-se dar uma noção de continuidade e de interligação entre as três dimensões da criatividade, como foi explorado nos textos de apoio e nas apresentações<sup>90</sup>. Assim constituiu-se uma forma de revisão para alguns e de introdução para aqueles que estavam pela primeira vez a participar no curso. Esta apresentação conteve excertos de vídeos de improvisações livres realizadas por participantes na segunda parte bem como momentos de relaxamento com contagem regressiva e visionamento de imagens representativas e abstractas como forma de estimular a criatividade dos participantes.

O terceiro momento da apresentação teórica debruçou-se sobre o conteúdo “dimensões da criatividade” e “a importância do estilo musical e dos arquétipos”, que visava alargar a visão sobre a tradição musical e a sua influência na produção musical das diversas épocas até a contemporaneidade. Desta forma pretendeu-se que os alunos compreendessem o quão importante é não só dominar as técnicas básicas da interpretação como o domínio das escalas/modos, harmonias, ritmos, e do seu próprio instrumento; conhecer as fontes de estimulação emocional de que o músico se pode apoiar para a construção livre de estruturas musicais mas também saber posicionar-se no mundo social, cultural em que se encontra com as suas características humanas, próprias e que determinam em muito o surgir dos estilos musicais. Assim o músico deve compreender-se acima de tudo como um ser em desenvolvimento físico, psíquico-emocional e intelectual com um conjunto de crenças que advém da ligação entre as suas

---

<sup>90</sup> Ver avaliação do inquérito 3, pergunta 1 e 2 dimensões da criatividade e partes do Curso de Iniciação à Improvisação.

experiências significativas com o meio sócio-cultural e humano que o envolve e do qual ele não pode e nem deve isolar-se.

Depois a parte teórica, deu-se início a improvisação livre com base no tema “Somewhere Over the Rainbow”, com recurso a partitura e ao visionamento de uma imagem representativa, “Arco-íris sobre o rio”. Alguns participantes criaram espontaneamente estando imbuídos de todos estes conceitos, principalmente os de “gap-fill melody”, arquétipo tão presente nesta peça moderna, que bebe do universo sonoro já presente no canto gregoriano e mais tarde em Beethoven

Entre os criadores de momentos de improvisação, dois cantores tiveram uma participação especial, que nos permitiu observar formas mais directas de transmissão do estado de “fluir musicalmente” pela produção vocal. Com base nas suas experiências, o discurso directo revela-nos *insights* importantes com esta experiência, para eles também inovadora. Vejamos: "cantei seguindo um caminho harmónico que me acompanhou, previsível e estruturante. Pensei 'dizer' a música e recitar o texto. Outras vezes, pensei recitar a música e contar uma história através de inflexões vocais. O mais importante foi aperceber-me de que qualquer ouvinte compreendia o que eu expressava”<sup>91</sup>.

Outros instrumentistas tiveram oportunidades de improvisar, conseguindo exprimir conteúdos emocionais como podemos verificar no discurso directo de uma participante pianista: “aprendi bons exercícios e que após aplicar poderei conseguir improvisar com mais facilidade. Relativamente às imagens, relaciono-as visualmente com imagens musicais por exemplo o arco-íris são *glissandos*. Ainda é difícil exprimir o carácter e o ambiente”<sup>92</sup>.

Como professor orientador e acompanhador dos instrumentistas participantes na actividade de formação, devo referir que o culminar deste ciclo de formações inovadoras num Conservatório de Música, e particularmente no Conservatório de Aveiro, constituiu para mim uma oportunidade humana de partilha com outros futuros músicos no despertar para o mundo da improvisação, realidade tão frequente no passado, que caracterizava todos os grandes músicos compositores da nossa tradição erudita. Fui constatando que pouco a pouco o interesse na participação no ciclo de formações foi aumentando por parte da comunidade escolar, vindo por isto com grande satisfação que este curso teve uma assistência bastante encorajadora, o que aponta no sentido da

---

<sup>91</sup> Ver vídeo 3 -17:07 até 21:29.

<sup>92</sup> Ver vídeo 3 -22:54 até 25:50.



necessidade de continuar a implementar novas formas de formação que estimulem a criação musical, a liberdade de expressão.

Considero ter atingido uma boa relação pedagógica com os alunos por forma a conduzi-los a atingirem todos os objectivos da actividade: desenvolver competências ao nível da improvisação, adquirir capacidades de exposição ao público, em diferentes auditórios e superar inibições, ganhando maior confiança sobre o seu instrumento.

Para um melhor entendimento é aconselhável a leitura da avaliação dos inquéritos respondidos pelos alunos no final da terceira parte do curso.

### 3.2. Avaliação do Inquérito 3

O número dos participantes na actividade foi de 17 alunos dos quais 5 estiveram nas três partes do curso, 1 participou na primeira e terceira partes e 11 foram novos participantes. Revela-se a boa divulgação feita pelos professores junto dos seus respectivos alunos bem como destes entre si. De idades compreendidas entre os 9 e os 32 anos, mostraram-se cooperantes na resposta ao inquérito (anexo 3<sup>93</sup>), e com base nas respostas dadas ao mesmo podemos tirar algumas conclusões.

Na primeira questão - *De acordo com a IIIª parte teórica exposta, quais são as dimensões da criatividade musical?* – todos os alunos, com base na apresentação teórica e no documento de apoio foram capazes de identificar claramente as três dimensões da criatividade musical: "A primeira dimensão envolve consciência dos elementos básicos da música. A segunda dimensão relaciona-se com a forma como os materiais musicais são vivenciados; a terceira dimensão observa-se na transformação de imagens pessoais em sons musicais."

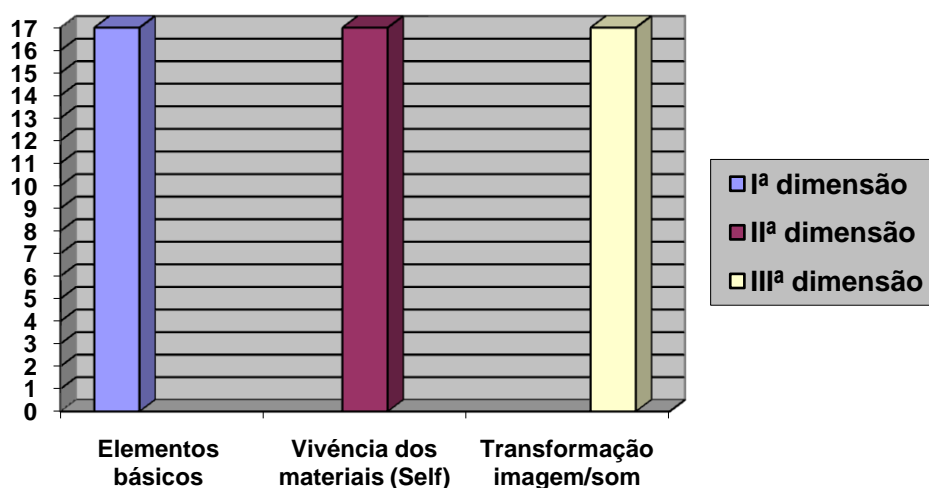


Gráfico nº 18: Dimensões da Criatividade Musical

Podemos assinalar que as técnicas de exposição audiovisual e com recurso a materiais de apoio fornecidos aos alunos, durante a exposição teórica, facilitaram a aprendizagem e assimilação destes novos conteúdos.

Na segunda questão - *Qual a relação entre estas dimensões da criatividade e as três partes leccionadas do curso?* por larga maioria (13 dos 17 inquiridos) responderam

<sup>93</sup> Compilação das respostas dadas pelos participantes ao inquérito

acertadamente à questão, reconhecendo o carácter de continuidade processual do curso. Conseguiram localizar em cada uma das partes do curso as dimensões respectivas do desenvolvimento da criatividade, aspecto essencial a improvisação. Algumas das respostas foram mais detalhadas e outras mais personalizadas, reconhecendo a importância da interligação das dimensões para o bom desenvolvimento musical, como se pode depreender das seguintes respostas: *"As três partes são todas fundamentais para que o músico consiga efectivamente realizar um bom trabalho de improvisação. Todas se interligam de forma coerente e complementam, não sendo possível, do meu ponto de vista, trabalhos com base apenas numa das partes, seja ela qual for - tenho a sensação que ficaria uma espécie de 'trabalho incompleto'..."*; *"A primeira dimensão relaciona-se com a primeira parte do curso; com a abordagem de aspectos relacionados com articulação, conhecimento do instrumento, acordes musicais etc. A 2ª dimensão relaciona-se com a IIª parte do curso, onde se recorreu a imagens como fonte para a improvisação. A 3ª dimensão relaciona-se com a IIIª parte, onde se teve em conta as influências culturais e sociais". "Na primeira parte falamos sobre as bases da música (harmonia): na segunda parte, antes de tocar observamos imagens para nos 'inspirar-mos', na terceira parte falamos sobre a influência do ambiente que existe a volta do músico".*

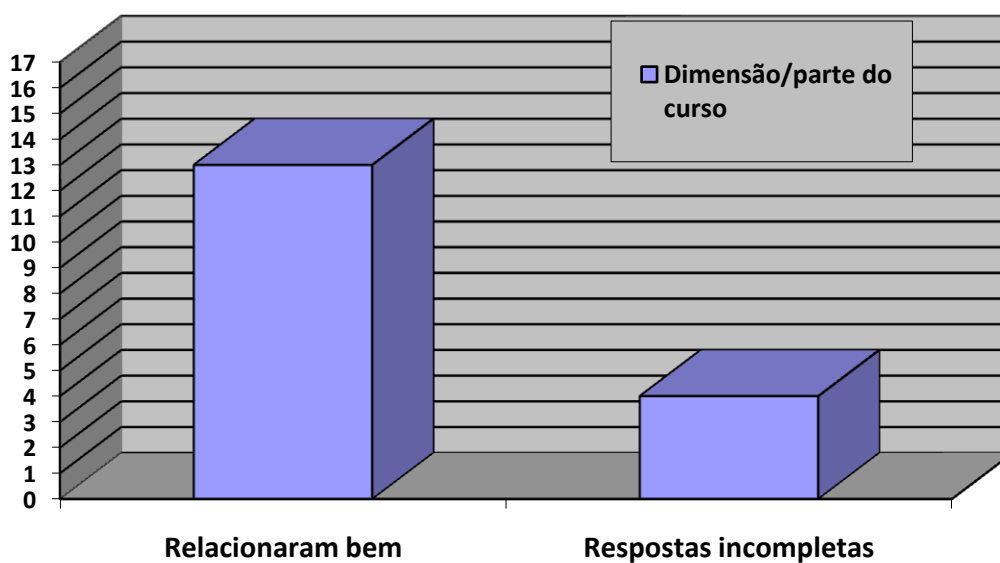


Gráfico nº 19: Relação entre as dimensões da criatividade musical e as três partes do Curso  
Introdução à Improvisação

Na terceira questão - *De acordo com o documento de apoio define estilo musical e dá um ou dois exemplos de estilos musicais?* das respostas dadas obtivemos 12 completas, definindo correctamente o estilo como sendo *"um aspecto significativo da*

*música, que surge da interacção do artista com o espírito da época”, e dando exemplos de estilos. Entre os mais referenciados estão os estilos: Swing, Clássico, Barroco e Romântico.*

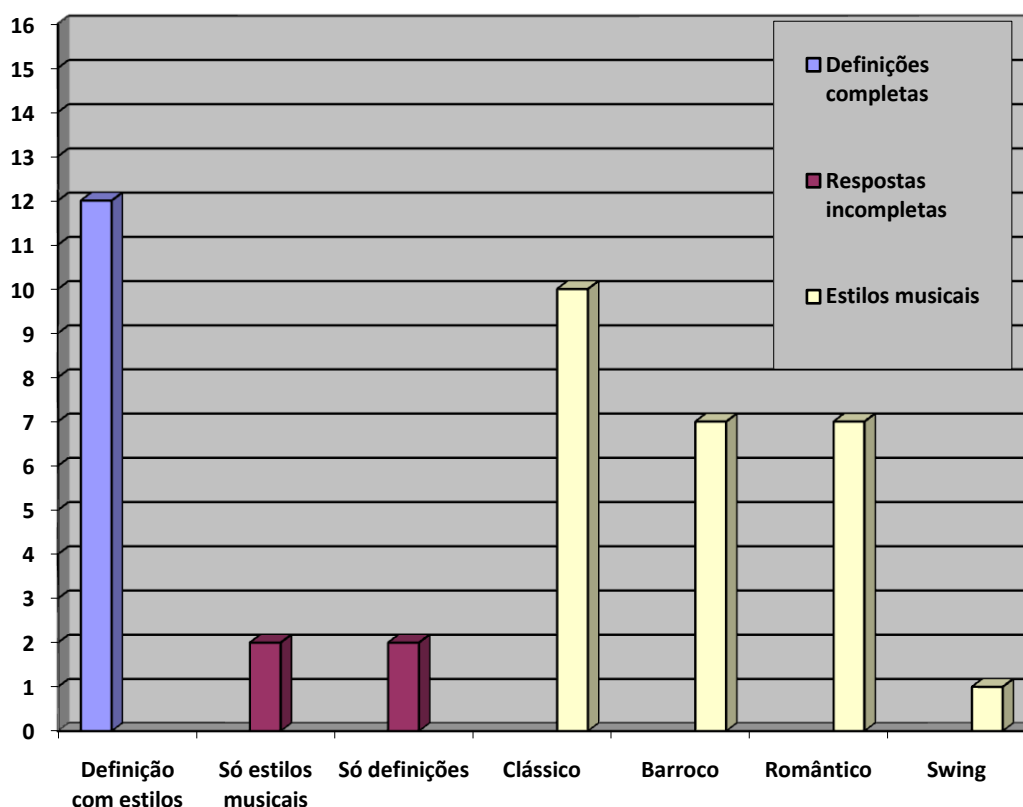


Gráfico nº 20: Definição de Estilo e principais exemplos dados

Na quarta questão - *Qual a relação entre o estilo musical e o espírito de uma época? Explica nas tuas próprias palavras. Dá exemplos.* na sua globalidade os participantes souberam relacionar, de forma padronizada (com base no texto de apoio), os conceitos de estilo musical e espírito da época como se mostra a seguir: “*O estilo musical surge da interacção do artista com o espírito da época*”. De forma mais personalizada alguns dos participantes referiram: “*A cultura de uma dada época influencia sempre o artista que nela vive, mesmo considerando os exemplos que o próprio artista traga do passado. É também com base na cultura temporal que o artista realiza as suas obras, sendo difícil, e.g., uma composição Barroca ser admirada numa época Romântica; ”Um estilo reflecte um conjunto complexo de movimentos colectivos ao nível de pensamento (filosofia) e avanços da investigação científica, das noções da condição humana, ecossistemas etc. Tudo interligado e absorvido nas expressões culturais - a música, como uma dessas expressões, reflecte o inconsciente conservando valores através da associação com simbologia musical*”.

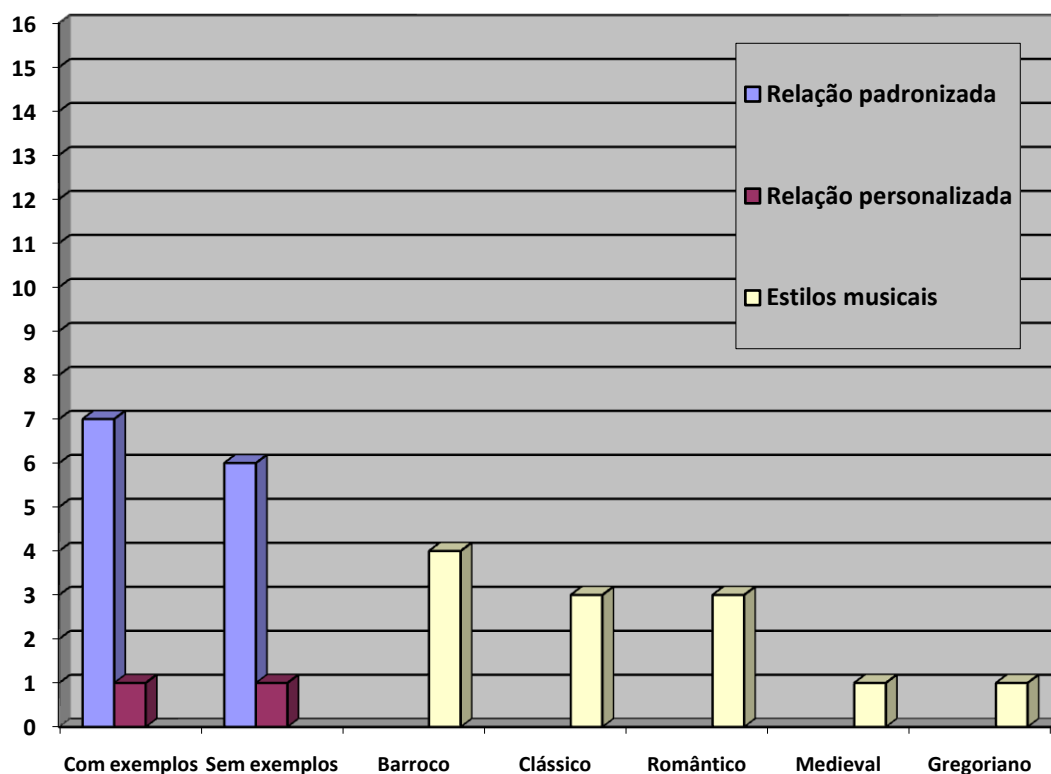


Gráfico n° 21: Relação entre estilo e espírito da época  
com exemplos de estilos

Na quinta questão - *O que são arquétipos e referencia os seus dois aspectos?* os inquiridos responderam de forma padronizada na sua grande maioria (12) como a resposta tipo: “Arquétipos são impulsos primordiais que contêm aspectos universais e aspectos relativos” dos quais 3 não referem os aspectos. Entre as respostas personalizadas cabe destacar as seguintes: “São impulsos básicos que contêm aspectos tanto universais como relativos, sendo os primeiros importantes na medida em que transcendem culturas e épocas, enquanto que os segundos se relacionam com influências específicas de um dado tempo e cultura”; “São cópias musicais que surgem num determinado tempo e lugar e cultura, que são absorvidas pela consciência do colectivo de outras culturas ou sociedades devido a edição de partituras, rádio, internet, etc. Este é o seu aspecto universal. Quando um grupo personaliza esta célula musical, é observável o seu aspecto relativo, porque ganha contornos únicos, restritos a esse grupo ou sociedade”; “Arquétipos são estruturas, processos, modelos musicais, que podem ser relativos ou universais, sendo relativos à época no 1º caso ou transcendendo cultura e tempo no 2º caso”; “São impulsos primordiais que contêm aspectos universais e aspectos relativos. O aspecto universal ressurge através das eras em mitos, contos de fadas, sonhos, trabalhos de arte e muitos aspectos do comportamento humano. O aspecto relativo tem a ver com aquelas influências subtis que são únicas a um tempo e lugar particulares e que permitem que o padrão arquétipo seja assimilado por uma dada cultura”.

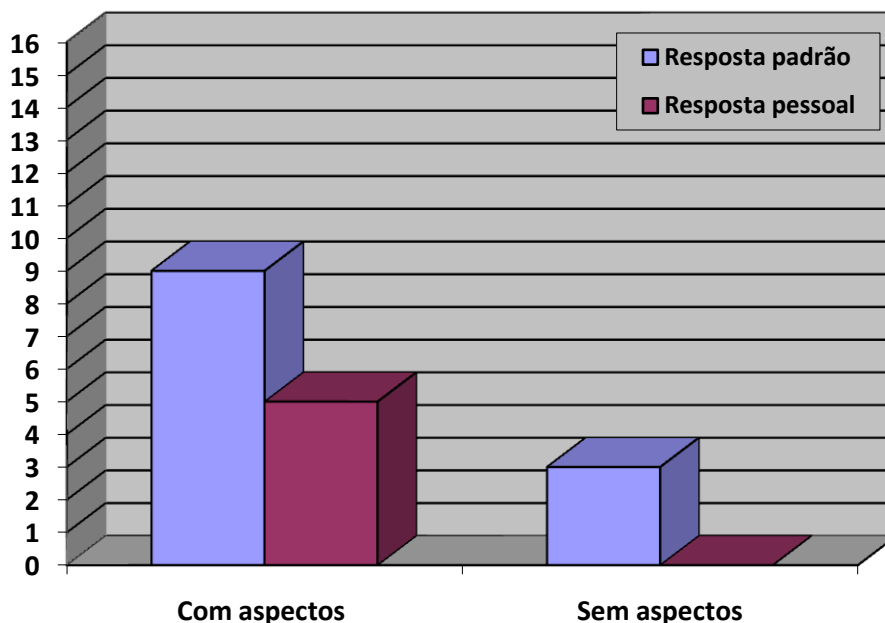


Gráfico nº 22: Os arquétipos e os seus dois aspectos: universal e relativo

Na sexta questão - ***Dá exemplo de arquétipos*** os alunos referiram como exemplos de arquétipos: *"Exemplos de arquétipos são o 'mármore bachiano' como demonstrado no material de apoio. O tema da música 'Somewhere over the Rainbow' também pode ser considerado um arquétipo"; "gap-fill melody"; "O arquétipo 'crucifixo'; "Imagens ancestrais"; "Mitos, contos de fadas, sonhos e trabalhos de arte"; "A mitologia é o exemplo mais recorrente, na medida em que contém inúmeros exemplos de 'arquétipo' geral: o herói, o deus que tem falhas tal como o humano, etc. Alguns trabalhos artísticos (desde pintura a música, escultura, etc.) também se destacam como arquétipos, pois constituem ainda hoje marcas no seu respectivo campo, independentemente da altura em que foram criados"; "Penso que o Baixo de Alberti é um exemplo de arquétipo mais usado não só nas obras musicais como em qualquer tipo de acompanhamento"; "Encontramos arquétipos musicais em Bach e Chopin, são 'excertos musicais' que tem tendência a 'ficar no ouvido'";*

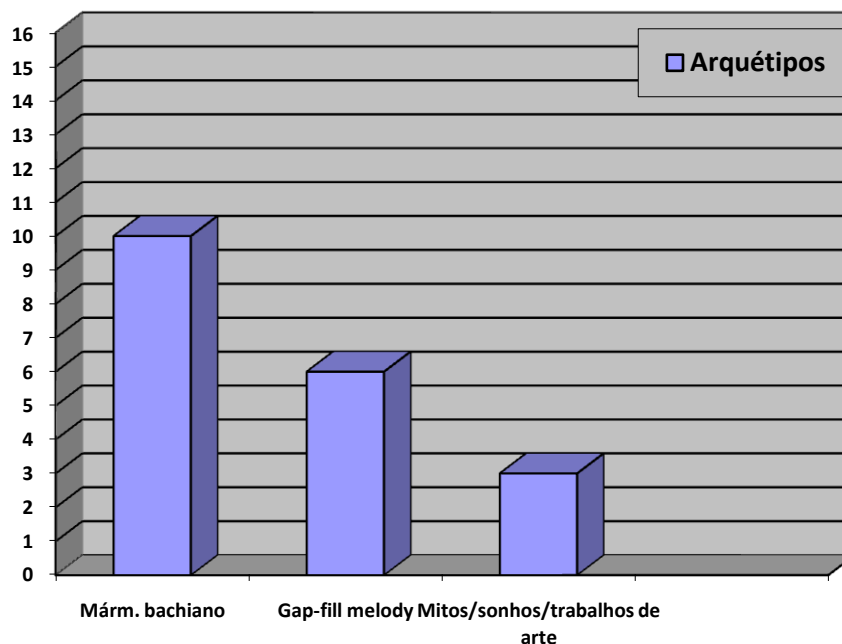


Gráfico nº 23: Exemplos de arquétipos

Na sétima questão - *Conseguiste exprimir-te através da improvisação musical? Pensando nos exercícios efectuados descreve o processo que utilizaste na improvisação da peça “Somewhere over the Rainbow” (o que pensaste/visualizaste, o que sentiste, como reagiste/comportamento ou técnica interpretativa?)* os alunos deram as seguintes respostas: "Eu vi a imagem de um arco-íris, senti-me relaxada, pensei em maneiras diferentes de se improvisar"; "Senti-me normal, era rápida e linda"; "Muito pouco...Tenho ainda pouca experiência nestes casos e muito que aprender! O facto de estar com pessoas a assistir é também algo intimidante para mim, tenho pouca à vontade nestas situações. De qualquer forma tentei não fugir à melodia principal, colocando alguns harpejos e acacciaturas"; "Sim. Pensei em estar debaixo de um arco-íris com o meu piano, sentia calor e acho que me exprimi bem"; "Pensei na peça em si e visualizei (ou senti, não sei), algo cor-de-rosa"; "Sim, visualizei uma foto do arco-íris"; "Cantei seguindo um caminho harmónico que me acompanhou, previsível e estruturante. Pensei 'dizer' a música e recitar o texto. Outras vezes, pensei recitar a música e contar uma história através de inflexões vocais. O mais importante foi aperceber-me de que qualquer ouvinte compreendia o que eu expressava"; "Eu não improvisei mas acho que os meus colegas estiveram muito bem, acho que se sentiram bem ao tocar a música e senti que gostaram, estavam a fazê-lo com gosto"; "Eu não fui, mas penso que quem foi decorreu à imagem"; "Ainda não consigo transmitir musicalmente o que penso fazer e o que quero. Aprendi bons exercícios e que após aplicar e aplicar poderei conseguir improvisar com mais facilidade. Relativamente às imagens, relaciono-as visualmente com imagens musicais por exemplo o arco-íris são glissandos. Ainda é difícil exprimir o carácter e o ambiente"; "Penso que não me consegui exprimir totalmente através da improvisação, talvez pois a insegurança e o nervosismo não o permitissem. Contudo penso que melhorei progressivamente desenvolvendo algumas competências"; A música faz lembrar um clima romântico. Imaginei paisagens bonitas: pôr-do-sol, natureza. Não recorri muito a

*virtuosismo, pois achei que a música reportava a um clima romântico e calmo”; “Sim, consegui. Quando improvisei pensei nos acordes que estavam escritos lembrei-me de ter a imagem do arco-íris na mente, sentir o fascínio e admiração que sinto pelo arco-íris...”*

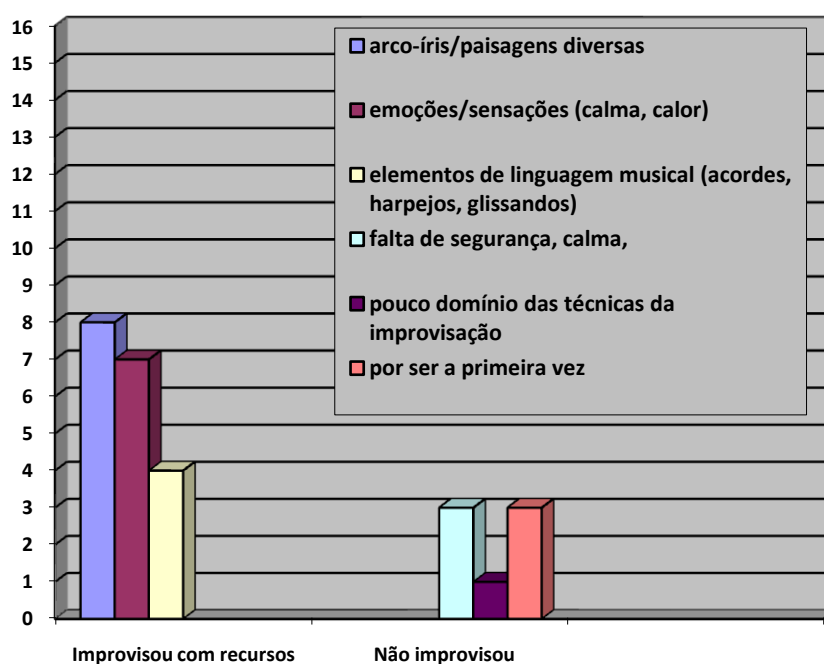


Gráfico nº 23: Improvisação com recursos

A grande maioria dos alunos afirmaram terem conseguido improvisar, com recurso a várias fontes de estimulação criativa, que a seguir apresentaremos: paisagens diversas (arco-íris), emoções e sensações várias (calma, calor), elementos de linguagem musical, ou bases da criação musical (acordes, harpejos, escalas, glissandos). Outros mostraram alguma dificuldade em exprimirem-se musicalmente através da improvisação devido ao pouco domínio das técnicas de improvisação, e da falta de segurança e calma no momento do acto criativo.

Na oitava questão - ***Para os alunos que participaram ao longo das três partes do Curso: referir sucintamente como esta experiência contribuiu para o seu desenvolvimento musical e pessoal*** os alunos deram as seguintes respostas: *"Apercebi-me da importância que é aprender a improvisar e aprendi a transmitir os meus sentimentos para a música"; "Acho que melhorei bastante na área da improvisação e que aprendi coisas novas que me interessavam desde há muito"; "Apesar de só ter estado hoje presente sinto que já levo um pouco mais de conhecimentos sobre improvisação! Espero que haja mais actividades enquadradas nesta temática para o futuro!"; "Esta experiência contribuiu para o meu desenvolvimento musical, pois por um lado me permitiu aperceber-me das minhas limitações ao nível da improvisação e da teoria musical, por outro*



*permitiu-me o contacto entre várias exteriorizações de ideias, sentimentos, etc., através da improvisação por parte das outras pessoas, concluindo que apesar de os processos serem os mesmos (modos, escalas) a performance é sempre diferente de pessoa para pessoa”; “Agora sinto-me mais à vontade com o meu instrumento, sinto-me mais à vontade para improvisar e sei um pouco mais sobre improvisação”; “Esta experiência foi bastante positiva, pois desinibiu-me, fiquei mais à vontade com os outros músicos”.*

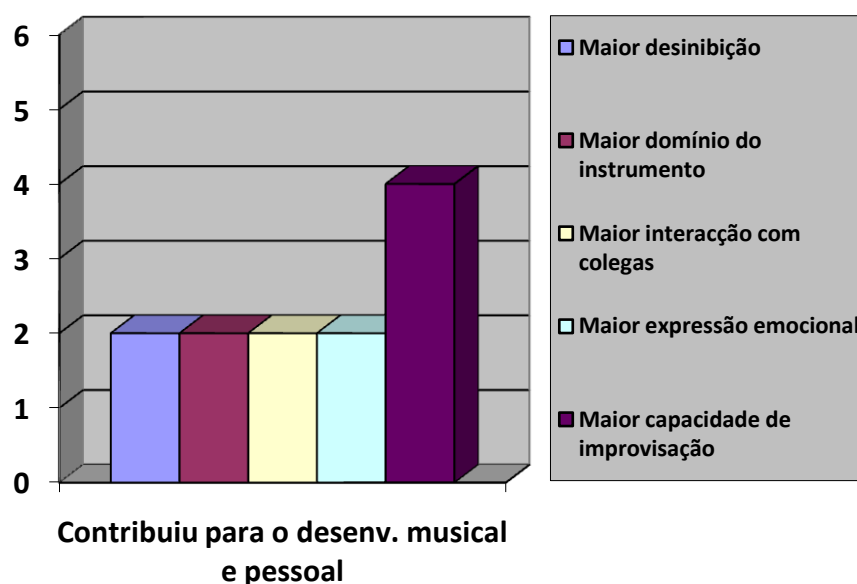


Gráfico nº 24: Desenvolvimento musical e pessoal dos alunos ao longo das três partes do Curso Introdução à Improvisação

Todos eles consideraram ter sido uma experiência enriquecedora, promotora de desenvolvimento musical e pessoal. Ganharam uma maior visão sobre a improvisação reconhecendo a necessidade de reproduzir a experiência no futuro. Algumas dificuldades foram apontadas, nomeadamente por aqueles que pela primeira vez tiveram contacto com esta abordagem, como podemos verificar pelo excerto de uma das participantes (cantora, IIIº ano): *"Apesar de só ter estado hoje presente sinto que já levo um pouco mais de conhecimentos sobre improvisação! Espero que haja mais actividades enquadradas nesta temática para o futuro!"* Nos restantes é evidente o aumento da capacidade de performance com diminuição de ansiedade, desinibição perante o público, e principalmente a interacção com outros músicos foi bastante valorizada.

## 4. Reflexão

Na terceira parte do curso podemos referir inicialmente que as técnicas de exposição audiovisual e a distribuição de materiais de apoio facilitaram a aprendizagem e assimilação dos novos conteúdos por parte dos participantes. Assim, todos reconheceram o carácter de continuidade, processual do curso. Conseguiram localizar as três dimensões do desenvolvimento da criatividade ao longo das três partes do curso. Como podemos observar de seguinte transcrição: "a primeira dimensão relaciona-se com a primeira parte do curso; com a abordagem de aspectos relacionados com articulação, conhecimento do instrumento, acordes musicais etc. A 2ª dimensão relaciona-se com a IIª parte do curso, onde se recorreu a imagens como fonte para a improvisação. A 3ª dimensão relaciona-se com a IIIª parte, onde se teve em conta as influências culturais e sociais".

A noção de estilo foi definida correctamente pelos alunos como "um aspecto significativo da música que surge da interacção do musico com o 'espírito da época'". Entre os estilos mais referenciados encontram-se o Swing, o Clássico, o Barroco e o Romântico. É de destacar que só um deles seja mais actual, todos os outros fazendo parte do ensino erudito, ao qual os alunos estão mais ajustados. Quanto ao "espírito da época", alguns alunos responderam de forma mais personalizada como se pode verificar na seguinte transcrição: "a cultura de uma dada época influencia sempre o artista que nela vive, mesmo considerando os exemplos que o próprio artista traga do passado. É também com base na cultura temporal que o artista realiza as suas obras, sendo difícil, e.g., uma composição Barroca ser admirada numa época Romântica".

O conceito de arquétipo foi bem assimilado pelos participantes, tendo alguns deles aportado definições mais próprias como a seguinte: "são cópias musicais que surgem num determinado tempo e lugar e cultura, que são absorvidas pela consciência do colectivo de outras culturas ou sociedades devido a edição de partituras, rádio, internet, etc. Este é o seu aspecto universal. Quando um grupo personaliza esta célula musical, é observável o seu aspecto relativo, porque ganha contornos únicos, restritos a esse grupo ou sociedade". É interessante referir que as imagens abstractas despertaram os alunos para uma memorização mais eficiente do arquétipo a elas associado nomeadamente na apresentação do "mármore bachiano", presente no estilo pré-clássico das obras do "Cravo Bem Temperado" de J.S.Bach e nos "Prelúdios op.28", românticos de F.Chopin. Também no exemplo do arquétipo "gap-fill melody" presente no canto

gregoriano e na peça “Somewhere Over the Rainbow”. Com base nesta peça os participantes, fazendo uso da técnica de visualização de imagens e tendo por base o conceito de arquétipo específico “gap-fill melody” fizeram improvisações de preenchimento de salto de oitava.

Algumas das emoções transmitidas estavam intimamente ligadas à imagem visualizada, o que orientou a criação, alguns colocando harpejos, *glissandos* e *acacciaturas*, que procuravam traduzir sensação de calor, rapidez, beleza, romantismo, calma, fascínio, admiração e de imagem de cor-de-rosa, arco-íris ou pôr-do-sol. Importa referir que como nos cursos anteriores a presença de ansiedade também se fez sentir. Muitos dos participantes tiveram pela primeira vez uma experiência de criação espontânea. Contudo, e apesar desta emoção se fazer presente, esta não foi impeditiva do acto criativo, deixando nos novos participantes a vontade de aprofundar esta competência em futuras oportunidades. Esta intenção é concomitante com os participantes principiantes tanto da primeira como da segunda parte do curso: “apesar de só ter estado hoje presente sinto que já levo um pouco mais de conhecimentos sobre improvisação! Espero que haja mais actividades enquadradas nesta temática para o futuro!” Nos restantes é evidente o aumento da capacidade de performance com diminuição de ansiedade, desinibição perante o público, e principalmente a interacção com outros músicos foi bastante valorizada.

## 5. Avaliação do Inquérito aos professores do corpo docente do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian

O presente inquérito teve como objectivo conhecer o parecer dos colegas professores, dos alunos participantes no Curso Introdução à Improvisação, após a sua realização em três partes, ou de que forma o curso transcendeu do núcleo de actividades implementadas no conjunto dos alunos, para o corpo docente do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian e para a comunidade musical, em geral.

Na primeira questão - ***Qual o feed-back recolhido pelo(s) aluno(s) participantes do curso?*** os professores inquiridos responderam: “*A reacção foi muito positiva e a actividade foi vista como sendo bastante enriquecedora ao nível da formação dos alunos; Acharam interessante, sendo que tiveram uma perspectiva da música de maneira diferente; Bruno Gameiro: ‘Eu achei que o curso foi importante, porque fiquei a conhecer e a saber mais alguma coisa sobre improvisação’. Luís Gameiro: ‘Achei que foi uma boa maneira de saber mais como era e como se faz improvisação’; Apesar da minha filha só ter participado na 3ª parte, pelo que me disse, fiquei com a ideia clara que foi importante no desenvolvimento musical dos alunos; Os alunos gostaram bastante do curso, sentindo-se motivador para dar azo à sua criatividade, através da improvisação; Os alunos gostaram da experiência; Os meus alunos que participaram são de Iniciação e a única descrição que fizeram foi uma apreciação positiva. Disseram que tinham gostado muito; Essencialmente o entusiasmo pela participação do aluno, expressado e falado na aula; O feed-back foi bastante positivo; A aluna gostou do curso. Como só assistiu à 3ª parte do curso, não assimilou tudo muito bem. A diferença de idade e de graus em que os alunos estão inscritos poderá ter limitado a evolução da aprendizagem. A parte prática do curso poderia ser mais longa; Apesar de não ter tido nenhum aluno a participar, tive o feed-back da minha filha, que achou o curso muito interessante e produtivo. A falta da disciplina de improvisação no Ensino Vocacional de Música é uma grande lacuna; No caso do meu aluno foi uma experiência positiva e desafiadora segundo as observações do aluno J.F; Até ao momento, não houve oportunidade recolher feed-back junto dos alunos; O Bernardo gostou.*”

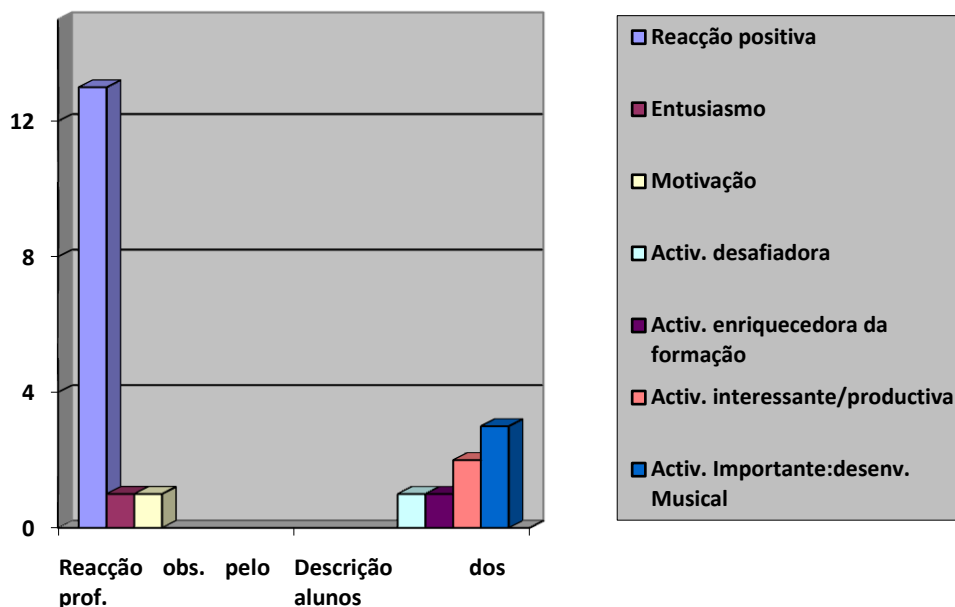


Gráfico nº 25: Registo dos professores acerca da participação dos alunos no curso

Acerca da observação colhida por parte dos professores junto dos seus alunos, participantes no Curso Introdução à Improvisação, e tendo com base as respostas fornecidas no inquérito, podemos concluir que a maioria observaram que o curso promoveu nos alunos reacções positivas sendo que em dois deles se manifestaram ao nível do entusiasmo e da motivação. Ao auscultarem os alunos acerca da actividade, estes descreveram-na como sendo desafiadora, enriquecedora da formação, interessante e produtiva ao promover a diversidade e importante para a aquisição de conhecimentos sobre a improvisação e assim para o seu desenvolvimento musical. É importante referir que um dos docentes apontou para a existência duma “lacuna” nos currículos tradicionais do ensino tradicional face à formação em improvisação e no âmbito da criatividade.

Na segunda questão - ***Considera importante o desenvolvimento da criatividade, duma boa relação com o instrumento musical e a capacidade de improvisação dos alunos?*** os professores deram as seguintes respostas: “*Considero importante, porque permitiu-lhes alargar os seus horizontes musicais e desenvolve determinadas capacidades que eles podem depois aplicar no estudo da música “escrita” que estão habituados a tocar; Sim, porque ficam com um domínio do instrumento e uma liberdade de expressão diferente. Embora depende do nível do aluno. Terá que ser um aluno bem adiantado por ter proveito do curso; É fundamental, sem estas capacidades o músico, a sua formação não é completa, não é plena; Sim. Liberta-os, tornando-os mais cúmplices com o instrumento; A criatividade é crucial para o desenvolvimento musical de uma criança e a improvisação no próprio instrumento ajuda ao desenvolvimento da criatividade musical e de um melhor conhecimento*

do próprio instrumento; Sim, porque fornece aos alunos uma ferramenta que o ensino tradicional não fornece; Claro que é importante desenvolver a criatividade, não só por ser uma competência importante para um músico, é também uma ferramenta de trabalho em várias áreas; Sim, as mais recentes teorias de aprendizagem mostram que existe uma relação directa entre o desenvolvimento de competências de improvisação e o desenvolvimento da criatividade. Por isso tudo o que fosse contribuir para desenvolver essa competência ajudará o desenvolvimento musical em geral; Sim, acho pertinente que se desenvolva a criatividade, passando também pela improvisação; Sim. Porque liberta o aluno das notas das partituras levando-os a outro nível de execução tanto técnico como expressivo; Sim, porque o desenvolvimento musical e artístico do aluno não se deve resumir à execução da música escrita, a qual por si só pode ser redutora; É de superior importância, doutra forma não poderá haver um total conhecimento tanto do instrumento que usam, como da própria gramática musical; É de grande importância no caso do saxofone, visto que é meu instrumento com base na vertente de improvisação; Sim, na condição de ser um processo consciente acompanhado de auto-avaliação dos resultados da mesma criatividade; Importantíssimo. Porque são parâmetros fundamentais na formação dum intérprete/músico.”

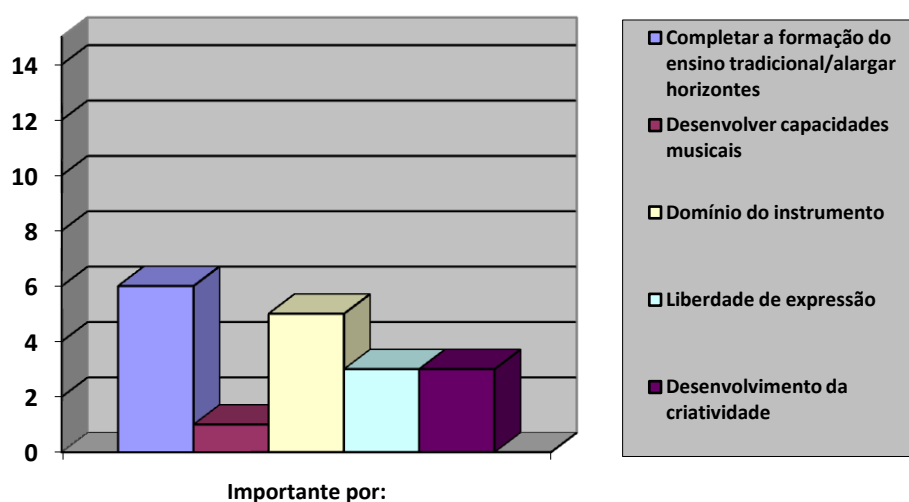


Gráfico nº 26: Relação entre o curso e o desenvolvimento da criatividade e do domínio do instrumento musical

Os professores conseguiram encontrar uma relação benéfica entre o domínio da improvisação e o desenvolvimento da criatividade e do domínio do instrumento musical. Estes apontaram como principais benefícios da participação dos alunos em formações de improvisação, em primeiro lugar, o conduzir a um alargamento dos horizontes musicais dos alunos, pelo complemento da formação fornecida pelo ensino tradicional. Em segundo lugar, um maior domínio do instrumento, fazendo com que a cumplicidade intérprete/instrumento seja maior. Em terceiro lugar apontaram como benefícios um aumento da liberdade de expressão e concomitantemente o desenvolvimento da criatividade. Por último e não menos importante por se encontrar intimamente

relacionado com os anteriores benefícios, encontra-se o desenvolvimento das capacidades musicais.

Na terceira questão - ***Aconselhariam os alunos a participar em posteriores formações na área da improvisação? Se sim, porquê?*** os professores deram as seguintes respostas: “Sim, para consolidarem os conhecimentos que tenham aprendido em cursos de improvisação e aumentarem o seu à vontade com o instrumento; Sim, pelos motivos mencionados na questão anterior; Claro. A improvisação é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, duma boa relação com o instrumento (torna-se tocar algo mais natural); Sim. Aplica-se de forma diferente, procurando ir para fora do que está escrito; Sim, porque a improvisação desperta a criatividade no aluno, possibilitando-lhe explorar o seu instrumento de uma forma mais livre e criativa; Sim. Porque tal como na prática do instrumento, quanto mais se pratica, mais se desenvolve a capacidade de improvisação; Claro que sim, pelos motivos que indiquei na pergunta 2; Sim, Pelas razões que foram apresentadas na resposta anterior. Outra razão: tenho duas filhas a aprender piano (iniciação) e a professora está a trabalhar com elas a improvisação e o resultado é surpreendente (elas gostam de o fazer); Sim. Porque é um trabalho que não existe neste tipo de escolas. É uma formação a apostar; Sim. Porque só assim se estabelece uma relação com a música de total liberdade e prazer, fomentando-se a criatividade na execução; Sim. Qualquer acção que promove a criatividade e capacidade criativa, da exploração melódico/harmónica, contribui para uma formação mais completa e abrangente; Obviamente que sim, atendendo a que refiro é uma lacuna grande no nosso ensino, a não existência desta prática musical; Sem qualquer dúvida e aconselho; Sim, na medida em que tenham disponibilidade para tal sem sacrificar outros domínios igualmente relevantes na sua formação; Sim. Porque pode desenvolver a criatividade e uma relação mais “amigável” com o instrumento.”

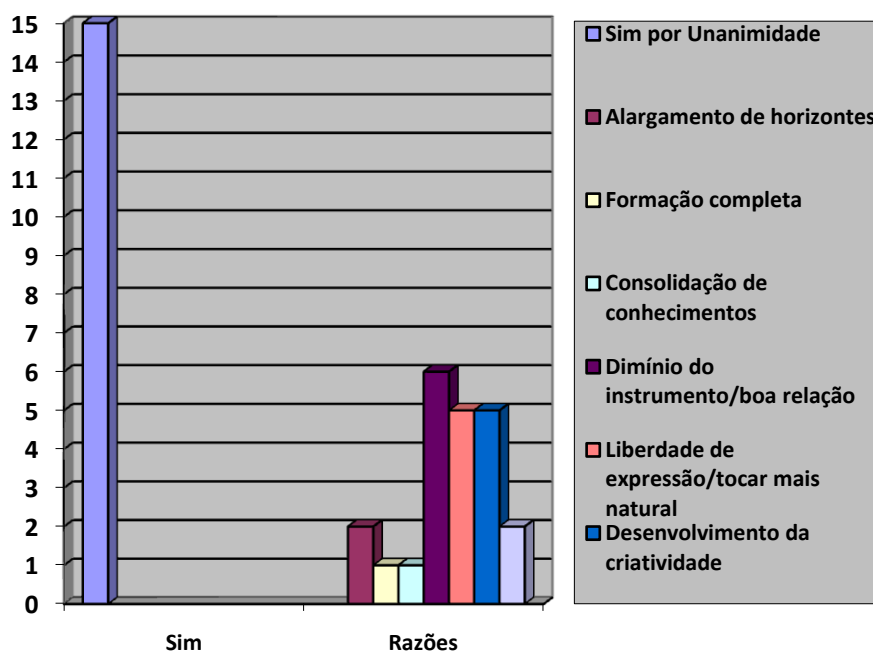


Gráfico nº 27: Parecer positivo face à reprodução do curso e suas razões

Por unanimidade, os professores apontaram o benefício e reproduzir a formação em improvisação para os alunos. As razões por ordem de importância, por eles apontadas discriminam-se desta forma: aumento do domínio do instrumento e a criação de uma boa relação entre o aluno e o seu instrumento musical; uma melhoria da liberdade de expressão, que pode ser observada na capacidade de “tocar mais natural”, o desenvolvimento da criatividade, uma maior motivação para a aprendizagem, notada no gostar e ter prazer em tocar por parte do aluno, uma formação completa e consolidação dos conhecimentos musicais.

Na quarta questão – ***Consideram pertinente a introdução de um núcleo de improvisação no Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian? Dê algumas razões.*** os professores deram as seguintes respostas: *“Neste nível de ensino não acho que seja tão necessário porque há muitas questões do instrumento que não tem domínio para a improvisação. No nível complementar poderá ter algum fundamento mas depende do nível dos alunos. Talvez alguns cursos como os que foram realizados fossem fazer algum sentido; É fundamental. Os alunos poderem ter acesso a uma formação completa; Sim. Mas de preferência livre. Refiro já citados anteriormente; Sim. Nem sempre conseguimos abordar tanto quanto desejamos a questão da improvisação, durante as aulas. Assim sendo, um núcleo de improvisação ajudaria a que esta fosse trabalhada fora da aula, motivando os alunos a libertar a sua criatividade; Sim, Permitia aos alunos e professores uma experiência diferente e enriquecedora, diferente da que o ensino tradicional dá; Acho que poderia ser uma mais valia para o Conservatório, mas principalmente para os membros desse núcleo; Acho que sim. Uma alternativa seria dar formação de improvisação aos professores e acção de formação, para estes ensinarem aos alunos; Sim. Para que esta formação seja mais acessível ao pessoal docente e aos alunos. É preciso abrir horizontes; Sim. Porque facilitaria a relação do aluno com o instrumento e com a aprendizagem musical; Sim, em associação com as várias áreas instrumentais. O desenvolvimento criativo e auditivo desde a fase inicial da formação nestas escolas, deve acompanhar frequentemente o processo formativo; Claramente sim, exactamente pelas mesmas razões que referi anteriormente; Esse é o forte em qualquer classe instrumental; Tenho sérias reservas sobre a pertinência de um tal núcleo neste momento: considero muito mais prioritária, por exemplo a criação de um núcleo de investigação (que não existem) já que só vejo utilidade prática real na formação do aluno do trabalho no domínio da improvisação a partir do momento em que este torna a ferramentar, conceptualizar para avaliar o produto e o acto da improvisação; Não sei.”*



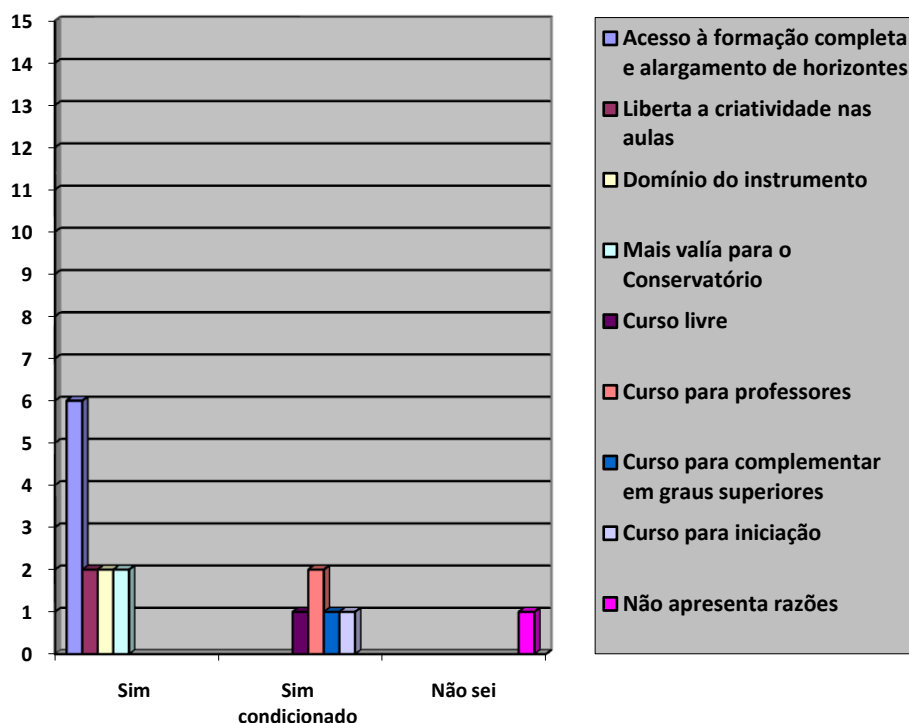


Gráfico nº 28: Pertinência de um núcleo de improvisação no Conservatório

Nesta questão podemos concluir das respostas dos inquiridos que dos quinze professores, um não conseguiu posicionar-se quanto à criação de um núcleo de improvisação, sendo omissa às razões. Dos restantes catorze, seis consideraram ser importante por permitir o acesso a uma formação completa dos alunos e ao seu alargamento de horizontes. Outros aspectos igualmente referenciados relacionaram-se com questões anteriores, a saber: aumento da criatividade e desenvolvimento do domínio instrumental. Esta iniciativa foi vista por dois dos inquiridos como uma mais-valia para o Conservatório e particularmente para os participantes do núcleo. Alguns dos inquiridos apontaram que seria importante que o curso fosse livre também para os professores, que depois poderiam integrar este saber nas suas respectivas aulas de instrumento.

## 5.1. Reflexão sobre o inquérito aos professores

O Curso Introdução à Improvisação teve boas reacções no conjunto dos docentes do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian. Estes mostraram-se cooperantes, respondendo com máximo atenção e boa vontade. Assim, conseguiram apontar eficazmente as boas reacções dos seus alunos participantes no curso, marcadas por entusiasmo e motivação, e desenvolverem as suas ideias e pensamentos por um lado, relativamente a pertinência da implementação dum núcleo no Conservatório, e por outro, acerca da utilidade da complementação das aulas de instrumento com a prática improvisadora, tanto em níveis inferiores de aprendizagem como também em superiores. Principalmente observam algumas “lacunas” do “ensino tradicional”, que por vezes inibe o aluno ao nível da expressão da sua criatividade, sendo mais agarrado a estrutura que esta mais habituado.

Neste sentido apontaram como principais benefícios do Curso Introdução à Improvisação o alargamento dos horizontes musicais, um aumento na capacidade de expressão do aluno, conseguindo superar dificuldades técnicas através da aplicação e reprodução mais directa das suas ideias, afectos e emoções, conseguindo assim, um “tocar mais natural”. A “cumplicidade intérprete/instrumento” é, desta forma, aumentada, sendo englobada num estado de prazer e de gostar de criar e tocar.

Podemos concluir que o Curso Introdução à Improvisação teve sucesso por um lado, no conjunto dos alunos participantes, que desfrutaram plenamente desta experiência enriquecedora de sentido musical, e por outro pela sua força de extrapolação para além da sala, no corpo docente activo, extremamente aberto e positivo face ao conjunto de actividades e técnicas de improvisação desenvolvidas, do Conservatório.

Neste sentido observamos uma motivação por parte dos próprios professores em participarem activamente na formação dos seus alunos através da improvisação, referenciando sempre, com satisfação, os seus benefícios e a sua pertinência no conjunto das actividades teórico-prático musicais.

## Considerações finais

O ponto de partida da presente investigação prende-se com dar resposta à seguinte questão: Qual a razão das dificuldades de alguns alunos em criarem de forma espontânea, aplicando os conhecimentos e as estruturas que lhes foram ensinadas anteriormente? Igualmente, porquê alunos virtuosos, que dominam o ensino estruturado, se sentem tão ansiosos, inseguros e por vezes incompetentes, perante situações em que lhes é solicitada a exploração da sua própria criatividade e expressividade musical, fortemente marcada pela própria sensibilidade?

Norteados por estas questões procurámos ao longo deste trabalho de investigação dar respostas, fornecendo conhecimentos e estratégias que permitissem futuramente aos alunos dos estabelecimentos de ensino vocacionado para a música, em Portugal, desenvolverem o seu potencial criativo, não permanecendo ligados de forma rígida à estrutura, mas podendo avançar para um ensino processual da música. Este ensino comporta o desenvolvimento do músico enquanto pessoa, nas suas vertentes física, cognitiva, emocional e sócio-cultural, dando-lhe oportunidades e espaços para criar novas estruturas e novos desenvolvimentos musicais.

Assim, chegados ao fim do ano lectivo de pesquisa sobre a temática da improvisação e da sua aplicação prática, com base em estratégias promotoras do desenvolvimento das suas competências técnico-interpretativas e do seu desenvolvimento humano, procuraremos nesta parte do trabalho de investigação, analisar como a problemática exposta anteriormente, bem com os conteúdos teóricos relativos à temática da improvisação, se foram aplicando ao longo do ano lectivo ao grupo de participantes nas três partes do Curso Introdução à Improvisação.

A história da música erudita dá-nos exemplos de grandes improvisadores, nomeadamente J.S. Bach, W.A. Mozart e L. van Beethoven, os quais eram livres, ágeis e imaginativos compositores da sua época. Por oposição com esta realidade, a música contemporânea bem como a desenvolvida pelos artistas eruditos, mais preocupados com o seguimento de uma partitura e com a performance, conduziram a que se fossem progressivamente afastando a composição da performance música, criando um desequilíbrio ao nível da concretização e cristalização do acto criativo. Mais recentemente reapareceu no século XX, no domínio do *jazz*, um despertar para o

movimento de improvisação e da composição, como sendo experiências criativas centrais, tanto na prática da música como no seu ensino. Assim a mestria de uma disciplina foi sendo compreendida dentro de um contínuo de conexões entre a prática, a criatividade e a consciência musicais.

O Curso Introdução à Improvisação procurou ao longo das suas três partes desenvolver cada um destes elementos, a saber: a primeira ligada ao conhecimento prático e a tradição erudita dos fundamentos musicais, a segunda parte, relacionada com a validade para aplicar a compreensão a novas formas de criar e sentir por aplicação de estratégias de Aprendizagem Acelerada e visualização de imagens abstractas e representativas num estado de relaxamento ou *alfa*, promotor do *estado de onda* de capacidade de atenção e concentração a partir do qual o movimento criativo acontece com maior velocidade.

A terceira parte do curso esteve associada a consciência, pertencente ao transpessoal, aos aspectos espirituais e vivenciais do potencial humano. Neste sentido foram analisadas os conceitos de estilo, espírito da época e arquétipo nas suas duas formas, universal e relativo. A partir destes conceitos, os participantes ganharam uma noção mais abrangente do processo criativo onde a criatividade pode ser pensada como uma ligação conectora entre a tradição musical e a consciência, unindo as três componentes, prática-criatividade-consciência, num sistema unificado. Procurámos abordar estas três áreas ao longo do curso de uma forma criativa e interessante, para um pleno desenvolvimento das capacidades técnico-interpretativas e de desenvolvimento pessoal e emocional dos participantes.

Autores contemporâneos das teorias de aprendizagem e da motivação como Whitehead, Dewey, Maslow, Rogers e mais recentemente Gardner com a sua tese das inteligências múltiplas, revelam uma forte ênfase nas experiências integradas, criativas e contemporâneas em vez de fragmentadas, passivas e grandemente manipuladoras de aprendizagem baseada no passado e que prevalece em muitas escolas do país. Este tipo de ensino mais estrutural contrapõe-se ao ensino mais processual, que procura estabelecer uma ligação mais profunda entre os elementos pertencentes a vertente da improvisação-composição e a vertente da performance, na música erudita.

No Curso Introdução à Improvisação procurámos que os alunos conseguissem, identificar mais eficientemente os elementos de linguagem musical, descodificando-os e

dando-lhes um significado e, ulteriormente, manipulando-os conforme as suas intenções musicais nas suas criações espontâneas. Igualmente, com esta abordagem identificamos uma evolução ao nível da consciência dos elementos de linguagem musical manifestos nas obras eruditas, o que também ajudou a superar dificuldades técnico-interpretativas das peças eruditas.

Para fortalecer ainda estas conclusões podemos referenciar, com base nos resultados dos inquéritos e da visualização dos vídeos tanto do Curso Introdução à Improvisação como das suas audições ao longo do ano lectivo, que se confirmou o sentimento por parte dos alunos de uma maior liberdade na criação e execução das suas próprias melodias e da interpretação das obras eruditas. Igualmente sentiram que esta nova experiência lhes alargou os horizontes para além das realidades do Conservatório constituindo uma oportunidade de tomarem consciência e expressarem os seus sentimentos de uma forma pessoal, cristalizando-os na performance erudita. Neste sentido a improvisação pode ser vista como uma ferramenta indispensável para o futuro músico que pretende ser também criativo.

Da segunda parte da investigação, com base na avaliação dos inquéritos e visualização e análise dos vídeos colhidos durante as três partes do curso, podemos apontar as conclusões.

A primeira parte do curso facilitou uma experiência teórico-prática que veio em consonância com as expectativas dos alunos. Os conteúdos basearam-se em exercícios melódicos, harmónicos, de articulação e através do conhecimento das escalas, como também do domínio do próprio instrumento, detectando o seu carácter teórico. A novidade do curso criou um desconforto inicial que se foi esbatendo com os exercícios de improvisação. Estes aumentaram a autoconfiança dos participantes que foram envolvendo-se com motivação e liberdade na criação musical.

A segunda parte do curso foi sentida como mais livre devida a utilização de exercícios de estimulação da criatividade através de imagens abstractas e representativas, exercícios de relaxamento e concentração. Os principais benefícios foram o aumento da atenção, da receptividade e fundamentalmente da melhoria na performance musical como também uma variedade emocional desde a paz, a calma, a serenidade, a alegria e a sensação de calor até a frieza. Os alunos distinguiram o *estado alfa*, de grande relaxamento, onde acontece a sincronia hemisférica, do *estado de onda*, de máxima atenção, surgindo a sincronia entre o corpo e a mente, necessários para atingir uma elevada performance e criação musical espontânea.

Na terceira parte os alunos reconheceram o carácter processual, de continuidade, do curso, localizando as três dimensões do desenvolvimento da criatividade ao longo das três partes do curso, destacando as noções de estilo, espírito da época e arquétipos. Conseguimos explicar as relações manifestas ente os vários domínios da arte através de exercícios de visualização e utilização de arquétipos, dando como exemplo o “mármore bachiano” ou “gap-fill melody”, presentes em obras desde da Idade Média, passando pelos estilos Barroco, Clássico, Romântico e na música contemporânea. Neste sentido, o conceito de arquétipo foi bem assimilado pelos participantes, aplicando-o em canções como “Somewhere Over the Rainbow”.

O aluno entende que no domínio da arte erudita o compositor elabora uma obra através da utilização de elementos de linguagem musical mas num tempo diferente do que se exprime pela improvisação. A relação compositor/intérprete ganha outra ressonância ao nível dos afectos. O aluno percebeu melhor como comunicar através da música as suas ideias, afectos e percepções e tomou consciência, primeiro do seu mundo através da relação com o instrumento, segundo, do desenvolvimento da sua inteligência musical, intrinsecamente associado com a noção do desenvolvimento pessoal.

Também procurou-se conhecer o impacto do Curso Introdução à Improvisação junto dos docentes do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian e no meio musical, em geral. Estes confirmaram, tal como Sarath e Graf apontaram, entre outros autores referenciados, uma necessidade dos alunos ganharem uma noção mais abrangente do processo criativo, pensando-se a criatividade como a ponte de ligação entre a tradição musical e a consciência, unindo prática-criatividade-consciência de uma forma coerente conferindo assim, um pleno desenvolvimento das capacidades técnico-interpretativas dos músicos enquanto pessoas.

Igualmente reconheceram o bom contributo das actividades e técnicas de improvisação realizadas no Curso Introdução à Improvisação no conjunto dos alunos, mostrando eles próprios, a motivação e boa vontade para a utilização destas nas suas aulas de instrumento. Assim, observaram melhorias ao nível técnico-interpretativo, através da consolidação duma relação mais próxima com o instrumento musical, traduzida musicalmente em novas sonoridades, efeitos ou gestos sonoros. Ao nível cognitivo e emocional, observaram uma maior auto-consciência e responsabilidade pela

sua própria interpretação, dominando a níveis superiores o seu instrumento, aumentando, assim, as suas capacidades de exposição ao público.

A esse ponto confirmam-se as solicitações recebidas dos professores e alunos que frequentam o Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, e de outras pessoas externas que desejaram informar-se e aperfeiçoar-se nesta área.

Verifica-se também, o fortalecimento da relação com a comunidade musical e outras através da cristalização de eventos de carácter artístico musical na área da improvisação, em sítios específicos tais como escolas, universidades, salas de concerto, teatros, centros culturais, entre outros, o alargamento e o promover do interesse pela música nas estruturas sociais de outra natureza e o valorizar o trabalho dos alunos músicos do curso, criando um espectro variado de ouvintes<sup>94</sup>.

Em conclusão, o êxito que circunda o Curso Introdução à Improvisação construiu-se, por um lado, através do desfrutar da experiência criativa, improvisadora e enriquecedora de sentido musical, por parte dos alunos, e por outro, pela sua força de extrapolação para além da sala, num espectro variado de ouvintes e no corpo docente extremamente aberto e positivo face ao conjunto de actividades e técnicas de improvisação desenvolvidas, do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian.

---

<sup>94</sup> Menciono a actuação do trio de improvisação no hotel Melia, em Aveiro.

# Bibliografia

Alberici, Mary (1999), *Accelerative Learning Strategies in Music Performance* in Jazz Research Proceedings Yearbook. International Association of Jazz Educators, Anaheim Califórnia.

Csikszentmihalyi, M. (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience* New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1996), *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention* New York: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (1998), *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books.

Dawkins, Richard (2009), *The Selfish Gene*. Oxford University Press, New York.

DeBono, E. (1967), *New Think: The Use of Lateral Thinking in the Generation of New Ideas*. New York: Basic Books.

Dewey, John (1997), *Experience and Education*. Touchstone, New York.

Dryden, Gordon e Vos, Janette (1996), *Revolucionando o Aprendizado*. Makron Books. São Paulo.

Galway, James (1982), *Music in Time*. Littlehampton Book ServiceLtd.

Graf, Richard (1997), *Pedagogical Aspects of Teaching and Learning Jazz Improvisation or How to Develop Musical Expressiveness* in Jazz Research Proceedings Yearbook. International Association of Jazz Educators, East Stroudsbouurg University of Pennsylvania.

Gardner, Howard (2006), *Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.



- Hunt, Trinidad (1992), *Learning to Learn*. Elan Enterprises, Honolulu Hawaii.
- Jung, C.G. (1961), *The Spirit in Man, Art and Literature*. Princeton: Princeton University/Bollingen Foundation.
- Juslin, Patrick N. (2001), *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford University Press, USA.
- Kandinsky, Wassily (1975), *Curso da Bauhaus*. Lisboa: EDIÇÕES 70, LDA.
- Kandinsky, Wassily (2006), *Ponto, Linha, Plano*. Lisboa: EDIÇÕES 70, LDA.
- Levitin, Daniel J. (2007), *Uma Paixão Humana O Seu Cérebro e a Musica*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Levitin, Daniel (2006), *This Is Your Brain On Music*. CPI Bookmarque, Croydon.
- Maslow, Abraham (1998), *Toward a Psychology of Being*. John Wiley and Sons. New Jersey.
- Menuhin, Yehudi, Davis, Curt (1979), *The Music of Man*. Methuen Publishing Ltd.
- Meyer, Leonard (1973), *Explaining the Music*. University of Califórnia Press, Ltd. London.
- Meyer, Leonard (2000), *The Spheres of Music. A gathering of Essays*. The Univerity of Chicago Press, Chicago.
- Mircea, Tiberian (2005), *Tehnica improvisatiei in muzica de jazz*. Ed.Universitatii Nationale de Muzica Bucuresti.
- Nachmanovitch, Stephen (1990), *Free play: improvisation in life and art*, Penguin Putnam Inc. New York.
- Nachmanovitch, Stephen (1993), *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus.

Pert, Candace (1999), *Molecules of Emotion*. Pocket Books, New Ed. Edition.

Rogers, Carl (2004), *On Becoming a Person*. Constable, London.

Sarath, Edward W. (1999), *Craft, Creativity and Consciousness: Toward a new paradigm of Jazz Education* in *Jazz Research Proceedings Yearbook*. International Association of Jazz Educators, Anaheim Califórnia.

Sarath, Ed (1996), *Creativity, Tradition and Change. Exploring the process-structure interplay in musical study* in *Jazz Research Proceedings Yearbook*. International Association of Jazz Educators, East Stroudsburg University.

Schoenberg, Arnold (1984), *Style and Idea*, University of California Press.

Stanciu, Valeriu (2008), *O Universo Divinatório de Uma Obra Musical. A Descodificação dos 24 Prelúdios op. 28 de Frederic Chopin*. Ed. Minerva, Aveiro.

Wenger, Win e Poe, Richard (2004), *The Einstein Factor: A Proven New Method for Increasing Your Intelligence*. Gramercy New York.

Tomatis, Alfred A. (2004), *The Year and The Voice*. Scarecrow Press, Lanham Maryland.

Werner, Kenny (1996), *Effortless Mastery*. Books for Dillons Only.

Whitehead, Alfred North (1979), *Process and Reality*. Free Press, New York.

Zampronha, Edson S. (2000), *Notação, Representação e Composição*. São Paulo: Annablume/Fapesp.

## **Material do apoio da Internet**

<http://www.newhorizons.org/trans/international/dryden3.htm#>

# Anexos

## Anexo I. Publicidade e Divulgação

- I.a) Folheto e cartaz da Iª Parte do Curso
- I.b) Folheto e cartaz da IIª Parte do Curso
- I.c) Folheto e cartaz da IIIª Parte do Curso

## Anexo II. Documentos de apoio distribuídos no Curso

- II.a) Textos e *Power Point*
- II.b) Exercícios rítmicos
- II.c) Acompanhamentos utilizados
- II.d) Peças utilizadas
- II.e) Imagens utilizadas
- II.f) Diplomas distribuídos

## Anexo III. Inquéritos

- III.a) Iª Parte
- III.b) Iª Parte – Actividade ao vivo
- III.c) IIª Parte
- III.d) IIIª Parte
- III.e) Inquéritos aos professores

## Anexo IV. CD – Respostas aos inquéritos

- IV.a) Iª Parte
- IV.b) Iª Parte – Actividade ao Vivo
- IV.c) IIª Parte
- IV.e) IIIª Parte
- IV.f) Respostas dos Professores

## Anexo V. DVD – Gravações de Apresentação

- V.a) Iª Parte
- V.b) Iª Parte – Actividade ao Vivo
- V.c) IIª Parte
- V.d) IIIª Parte
- V.e) Recitais do alunos avaliados

## Anexo I. Publicidade e Divulgação

### I.a) Folheto e cartaz da Iª Parte do Curso

 	<p>O curso de improvisação, assume-se no conjunto actual das actividades escolares como uma unidade activa dedicada a melhorar a compreensão musical dos alunos e a formação de competências interpretativas instrumentais, de competências de percepção da música e a formação da cultura musical.</p> <p>A partir do conhecimento e da utilização dos elementos de linguagem musical, pretende-se que o aluno atinja maior auto-consciência e responsabilidade pela sua própria interpretação desenvolvendo a sensibilidade, a imaginação e a criatividade musical.</p> <p>Na vertente da <b>Orientação Escolar e Profissional</b> iniciaremos a intervenção em contexto escolar, com alunos de qualquer instrumento, idade e grau.</p> <p><a href="mailto:valeriu.stanciu@cmacg.pt">valeriu.stanciu@cmacg.pt</a></p> <p>964251907</p>	<h2>Curso</h2> <h3>Introdução à Improvisação</h3> <p>07.12.2009 2ª Feira</p> 
<p>A improvisação é um meio valioso no desenvolvimento musical e pessoal.</p> <p>Ao fim deste mini-curso o aluno terá desenvolvido competências ao nível de improvisação, superando inibições e ganhando maior confiança sobre o seu instrumento e capacidades de exposição ao público e auditórios.</p>	<p>Este processo compreende 2 sessões em grupo (de 6 a 10 Jovens);</p> <p><b>1ª Sessão:</b> Das 16:00h às 17:00h</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Avaliação das Capacidades/Aptidões musicais e de improvisação;</li><li>- Iniciação a improvisação e elementos de organização sonora (tonalidades e escalas modais), o ritmo, o tempo, as dinâmicas, estrutura musical, a harmonia;</li></ul> <p><b>Lanche:</b> Das 17:00h às 18:00h</p> <p><b>2ª Sessão:</b> Das 18:00h às 19:00h</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Esclarecimento de dúvidas, continuação do processo de aprendizagem;</li><li>- Criação de obras improvisadas espontaneamente.</li></ul> <p><b>Pequena audição:</b> Das 19:00h às 19:30h</p> <p>Professor: Valeriu Stanciu Professora: Eugenia Chvets</p>	<p><b>INSCRIÇÃO:</b></p> <p>Nome: .....</p> <p>Idade: .....Grau: ..... Instrumento: .....</p> <p>Nome do Encarregado de Educação: .....</p> <p>Contactos: Encarregado de Educação: ..... Aluno: .....</p> <p>Autorizo o meu (minha) filho(a) a participar no Curso Introdução à Improvisação Iª Parte.</p> <p>Assinatura do Encarregado de Educação: .....</p>



## Anexo I. Publicidade e Divulgação

### I.b) Folheto e cartaz da IIª Parte do Curso



O curso de improvisação, assume-se no conjunto actual das actividades escolares como uma unidade activa dedicada a melhorar a compreensão musical dos alunos e a formação de competências interpretativas instrumentais, de competências de percepção da música e a formação da cultura musical.

A partir do conhecimento e da utilização dos elementos de linguagem musical, pretende-se que o aluno atinja maior auto-consciência e responsabilidade pela sua própria interpretação desenvolvendo a sensibilidade, a imaginação e a criatividade musical.

Como forma de **Orientação Escolar e Profissional** iniciaremos a intervenção em contexto escolar, com alunos de qualquer instrumento, idade e grau.

**Contactos**

964 251 907  
[valeriu.stanciu@cmacg.pt](mailto:valeriu.stanciu@cmacg.pt)

**Curso**

**Introdução à Improvisação**

**IIª Parte**

01.03.2010  
2ª Feira



**A improvisação é um meio valioso no desenvolvimento musical e pessoal.**

Ao fim deste mini-curso o aluno terá:

1. Desenvolvido competências ao nível de improvisação;
2. Superado inibições e ganhando maior confiança sobre o seu instrumento;
3. Adquirido capacidades de exposição ao público, em diferentes auditórios.

Este processo compreende 2 sessões em grupo (de 6 a 10 Jovens);

**1ª Sessão:** Das 16:00h às 17:30h

1. Avaliação das capacidades/aptidões musicais e de improvisação com utilização de técnicas áudio-visuais (vídeo);
2. Exposição de conteúdos programáticos:
  - Técnicas de aprendizagem acelerada;
  - Expressividade musical;
  - Elementos da criatividade musical;

**Lanche:** Das 17:30h às 18:00h

**2ª Sessão:** Das 18:00h às 19:00h

1. Esclarecimento de dúvidas, continuação do processo de aprendizagem;
2. Criação de obras improvisadas espontaneamente.

**Pequena audição:** Das 19:00h às 19:30h

Professor: Valeriu Stanciu

**INSCRIÇÃO:**

Nome: .....

Idade: ..... Grau: .....

Instrumento: .....

Nome do Encarregado de Educação: .....

Contactos: Encarregado de Educação: .....  
Aluno: .....

Autorizo o meu (minha) filho(a) a participar no Curso "Introdução à Improvisação – IIª Parte"

Assinatura do Encarregado de Educação: .....



The flyer has a light orange background with a large, stylized orange flower graphic. The text is centered and reads:

**Curso**  
**Introdução**  
**à**  
**Improvisação**  
**IIª Parte**  
**01.03.2010**  
**2ª Feira**  
**Professor: Valeriu Stanciu**



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO  
**CALOUSTE GULBENKIAN**

## Anexo I. Publicidade e Divulgação

### I.c) Folheto e cartaz da IIIª Parte do Curso

 	<p>O curso de improvisação, assume-se no conjunto actual das actividades escolares como uma unidade activa dedicada a melhorar a compreensão musical dos alunos e a formação de competências interpretativas instrumentais, de competências de percepção da música e a formação da cultura musical.</p> <p>A partir do conhecimento e da utilização dos elementos de linguagem musical, pretende-se que o aluno atinja maior auto-consciência e responsabilidade pela sua própria interpretação desenvolvendo a sensibilidade, a imaginação e a criatividade musical.</p> <p>Como forma de <b>Orientação Escolar e Profissional</b> iniciaremos a intervenção em contexto escolar, com alunos de qualquer instrumento, idade e grau.</p> <p><b>Contactos</b></p> <p>964 251 907 <a href="mailto:valeriu.stanciu@cmacg.pt">valeriu.stanciu@cmacg.pt</a></p>	<p><b>Curso</b></p> <p><b>Introdução à Improvisação</b></p> <p><b>IIIª Parte</b></p> <p>26.04.2010 2ª Feira 17H30-19H25 Sala 46</p> 
<p>A improvisação é um meio valioso no desenvolvimento musical e pessoal.</p> <p>Ao fim deste mini-curso o aluno terá:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Desenvolvido competências ao nível de improvisação;</li><li>2. Superado inibições e ganhando maior confiança sobre o seu instrumento;</li><li>3. Adquirido capacidades de exposição ao público, em diferentes auditórios.</li></ol>	<p>Este processo compreende 2 sessões em grupo (de 6 a 10 Jovens);</p> <p><b>1ª Sessão:</b> Das 17:30h às 18:15h</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Avaliação das capacidades/aptidões musicais e de improvisação com utilização de técnicas áudio-visuais (video);</li><li>2. Exposição de conteúdos programáticos:<ul style="list-style-type: none"><li>• Técnicas de aprendizagem acelerada;</li><li>• Dimensões da criatividade musical;</li><li>• Relevância do estilo e dos arquétipos na criação musical;</li></ul></li></ol> <p><b>Intervalo:</b> Das 18:15h às 18:25h</p> <p><b>2ª Sessão:</b> Das 18:25h às 19:10h</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Esclarecimento de dúvidas, continuação do processo de aprendizagem;</li><li>2. Criação de obras improvisadas espontaneamente.</li></ol> <p><b>Pequena audição:</b> Das 19:10h às 19:25h</p> <p>Professor: Valeriu Stanciu</p>	<p><b>INSCRIÇÃO:</b></p> <p>Nome: .....</p> <p>Idade: ..... Grau: .....</p> <p>Instrumento: .....</p> <p>Nome do Encarregado de Educação: .....</p> <p>Contactos: Encarregado de Educação: ..... Aluno: .....</p> <p>Autorizo o meu (minha) filho(a) a participar no Curso "Introdução à Improvisação – IIIª Parte"</p> <p>Assinatura do Encarregado de Educação: .....</p>





**Curso**

**Introdução  
à  
Improvisação**

**IIIª Parte**

**26.04.2010**  
**2ª Feira**

Professor: Valeriu Stanciu



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO  
**CALOUSTE GULBENKIAN**



## **Curso de Introdução à Improvisação – IIª Parte**

### **Conteúdos Teóricos de Apoio**

#### **1. Aprendizagem acelerada**

##### **1.1. Origens e aplicação na performance musical**

As origens da aprendizagem acelerada, de acordo com a investigação de Alberici (1999:22), no final dos anos 80, já alguns psiquiatras búlgaros, nomeadamente Georgi Losanov e o seu colega Aleko Novakov, encontraram que a sugestão e a visualização combinados com um relaxamento profundo, em ambiente musical, conduzia a resultados espantosos. Particularmente a música barroca ouvida lentamente, a 60 batimentos por minuto produzia o estado alfa. A retenção nos seus sujeitos avaliados aumentou cerca de 25% usando este tipo de música. Este foi o princípio de técnicas de aprendizagem acelerada.

Estas técnicas, que têm sido aplicadas nas áreas da educação, do desenvolvimento pessoal das corporações ou empresas e no desporto, mais recentemente têm sido utilizadas na educação e performance musicais.

##### **1.2. Objectivo**

O maior objectivo de aprendizagem acelerada foi aceder a estados mentais de alerta/atenção, onde a performance máxima é atingida. Também conhecido como estado de *onda*, um estado de máxima atenção onde a mente e o corpo funcionam sincronicamente, sem qualquer esforço e sem interferência da vontade consciente.

### 1.3. Técnicas e Benefícios

Muitas técnicas têm sido desenvolvidas para ajudar a alcançar este estado de *onda* ou de aprendizagem acelerada. Alberici (1999:24) refere a técnica de José Silva (psicólogo americano), quem desenvolveu a combinação da respiração profunda com a contagem em sentido regressivo para atingir um relaxamento profundo, conhecido como o estado alfa. Esta lentificação das frequências de ondas cerebrais sincroniza ambos os hemisférios do cérebro e maximiza o potencial criativo.

## 2. Expressividade musical

A habilidade para expressar-se emocionalmente requer uma grande quantidade de experiência e prática assim como outras habilidades necessárias a improvisação e que devem fazer parte de um calendário diário de prática.

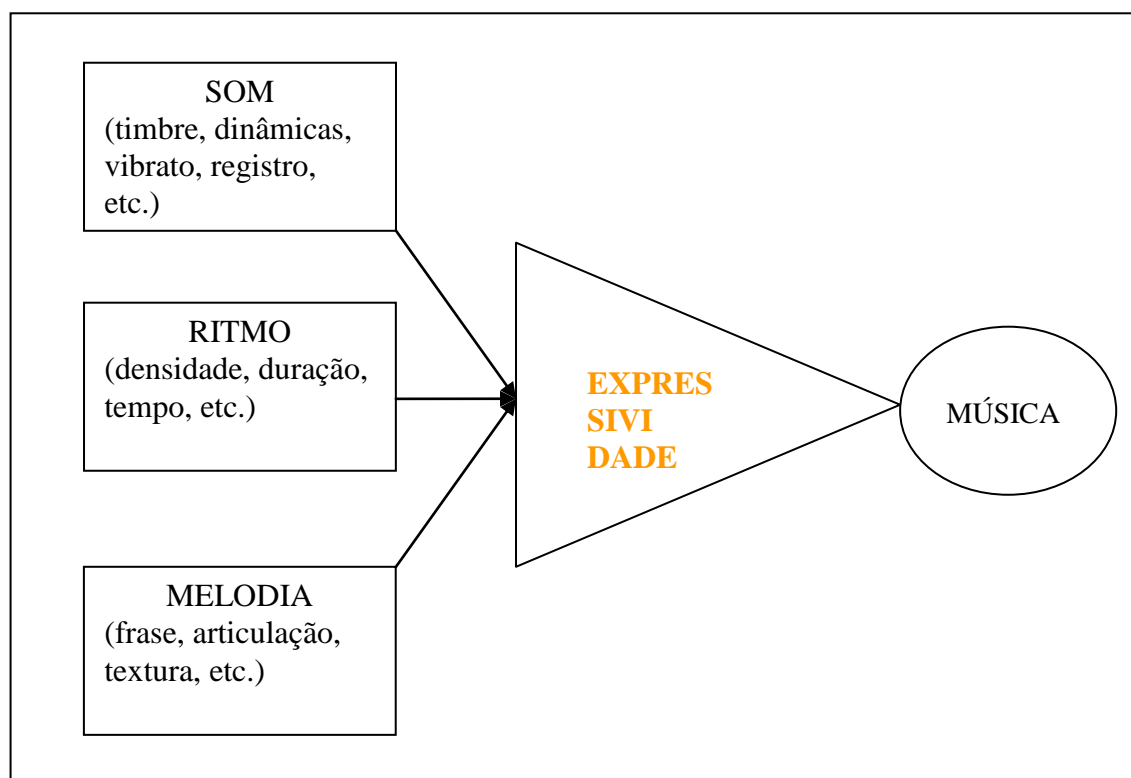


Fig. 1 Processo Interno e Prática da Expressividade (Graf, 1997:37).

### 3. Improvisação livre

A improvisação livre vai para além dos aspectos mecânicos da execução musical, a um estado mais emocional da performance. Tocar livremente não significa produzir notas sem sentido, ou sem significado; improvisar permite a expressão (maior ou menor) de emoções e objectivos específicos.

Quanto melhor um aluno estiver preparado para identificar e expressar a sua personalidade e criatividade próprias, maior será o respeito que ele poderá receber da arte da improvisação e do mundo da música erudita. Os efeitos positivos, de acordo com Graf (1997:37) são:

- O desenvolvimento de uma relação mais próxima com o instrumento (o que promove uma melhoria da técnica);
- Exploração das possibilidades tonais do instrumento; novas sonoridades, efeitos, etc.
- Novas abordagens de traduzir ideias em acções musicais;
- Preparação para lidar com situações musicais desconhecidas e não previamente preparadas;
- Redução das inibições pessoais;
- Exploração das próprias possibilidades criativas.

Outra forma para iniciar a improvisação livre baseia-se em emoções específicas tais como excitação, amor, romance, desapontamento, alegria, medo, tristeza etc. Nem sempre é fácil traduzir emoções ou pensamentos directamente em música, mas depois de algum tempo de prática estes poderão ser utilizados em músicas contemporâneas. Alguns títulos podem até implicar um sentimento específico: “In a Sentimental Mood”, “My Romance”etc.

A improvisação também deverá ser baseada num pequeno motivo ou frase; por vezes a utilização de uma única nota com um determinado som específico também servirá. Um ou mais elementos musicais poderão ser utilizados num determinado momento. A figura seguinte mostra algumas possibilidades:

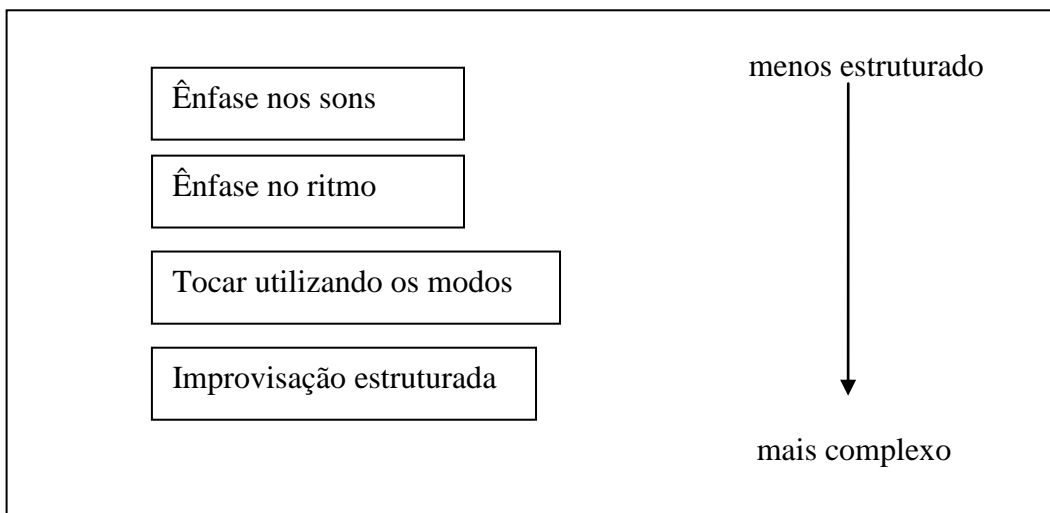


Fig.2 Improvisação livre (Graf, 1997:38).

### 3.1. A visualização na capacidade expressiva do músico enquanto improvisador

A visualização de determinadas imagens, de acordo com Graf (1997:38), produz emoções. Estas são a base para a improvisação. Conduzem a diferentes sons e melodias que vêm da tradução da imagem. Quanto mais intensa for a visualização da imagem, mais intensa se tornará a sua tradução para a música.

**Exercício 1:** Para alunos que tenham problemas em visualizar algo uma pintura real ou uma foto poderá ser útil. No início, nenhuma mudança de acordes deverão ser usadas, numa pulsação aleatória. O resultado de improvisar livremente não tem que se traduzir no melhor solo do mundo mas numa declaração pessoal: expressar-se sem tentar imitar, tentar sentir-se livre.

**Exercício 2:** Visualizar uma das seguintes imagens e traduzir para a música: praia; corrida de carros; dia de chuva; deserto; diamante ao sol; montanhas, folhas do Outono, estrada ensolarada etc. Muitas outras imagens podem ser usadas e recomenda-se experimentar várias delas.

---

#### Bibliografia:

- Alberici, Mary (1999:22-26), *Accelerative Learning Strategies in Music Performance* in Jazz Research Proceedings Yearbook. International Association of Jazz Educators, Anaheim Califórnia.
- Graf, Richard (1997:34-38), *Pedagogical Aspects of Teaching and Learning Jazz Improvisation or How to Develop Musical Expressiveness* in Jazz Research Proceedings Yearbook. International Association of Jazz Educators, East Stroudsborg University of Pennsylvania

**Revisão bibliográfica, Professor Valeriu Stanciu, 1 de Março de 2010**



## Curso de Introdução à Improvisação – IIIª Parte

### Conteúdos Teóricos de Apoio

#### 1. Dimensões da criatividade musical

A capacidade de interpretação musical, pode ser considerada como possuindo um aspecto criativo. Mais, atingindo níveis elevados de performance, o artista erudito atinge uma certa espontaneidade improvisadora, onde os padrões condicionados transcendem-se, e uma dada obra por ele executada é trazida à vida de forma única. Por estas e outras razões, a improvisação pode ser uma ferramenta altamente útil para o intérprete.

Existem várias dimensões da experiência criativa, que são únicas à improvisação e à composição, pelo que se considera a criação em três níveis de experiência.

**Primeira dimensão:** envolve a consciência dos **elementos básicos da música**. Leonard Meyer (1973:80) defende a existência de duas categorias de elementos básicos, designados por parâmetros *estatísticos* e parâmetros *sintácticos*. Os parâmetros *estatísticos* incluem mudanças de tempo, articulação, duração, textura, densidade, timbre e dinâmicas; os parâmetros *sintácticos* incluem aspectos mais directamente associados com um determinado estilo, harmonia, melodia e ritmo

Durante o processo criativo um impulso que brota do reservatório de imagens e experiências internas do artista, é transformado nos **materiais básicos** de uma dada disciplina (por exemplo uma escultura, uma pintura, uma música). No mais fundamental nível da criação musical, som, forma e consciência estão unificados. O que é único à experiência do criador é que esta começa no plano transcendente aos materiais musicais; no ponto onde a imagem extra musical emerge primeiramente e segue a sua evolução através dos materiais musicais (**dado na primeira parte do curso**).

**Segunda dimensão:** relaciona-se com **a forma como os materiais musicais são vivenciados, enquanto extensões do *Self* (Eu)**. Devido a que a transformação de uma ideia em som envolve o contacto das imagens, que se encontram no mundo psíquico, a relação entre o artista e o material obtém-se num grau de intimidade e conhecimento que não se pode obter fora da experiência criativa **(dado na segunda parte do curso)**.

**Terceira dimensão:** observa-se na transformação de imagens pessoais em sons musicais, onde surge a abertura do músico às influências subtis do ambiente cultural e físico, bem como à consciência de como a música do presente está ligada, não apenas ao seu tempo e lugar, mas também à tradição musical. É assim que o processo criativo toma consciência do ponto de confluência onde os materiais musicais, a individualidade e os impulsos arquétipos se unem<sup>95</sup> **(dado na terceira parte do curso)**.

## **2. O papel do estilo e a relevância dos arquétipos na criação musical**

O estilo é um aspecto significativo da música, que **surge da interacção do artista com o espírito da época**<sup>96</sup>. Heisenberg<sup>97</sup> também defende que este espírito revela certos aspectos do mundo que são independentes até do tempo, o que sugere que influências universais também podem ser identificadas, e que transcendem um ambiente particular.

Meyer (2000:194) afirma que é fácil em reconhecer que certas melodias ou progressões harmónicas são características do estilo clássico, enquanto outras são típicas do Romantismo. Igualmente, na pintura, distinguimos que o elemento

---

<sup>95</sup> Os arquétipos são impulsos primordiais que contêm aspectos universais e aspectos relativos. O aspecto universal do arquétipo, transcendendo cultura e época, ressurgiu através das eras em mitos, contos de fadas, sonhos, trabalhos de arte e muitos aspectos do comportamento humano. O aspecto relativo do arquétipo tem a ver com aquelas influências subtis que são únicas a um tempo e lugar particulares e que permitem que o padrão arquétipo seja assimilado por uma dada cultura. (Jung, 1961)

<sup>96</sup> A ideia do “espírito da época” pode razoavelmente ser equacionado com o impulso arquétipo relativo. Werner Heisenberg (in Sarath, 1996:125) referia-se à ciência e arte como tarefas que conduzem à iluminação das partes mais remotas da realidade: “the spirit of a time is probably as objective as any fact in natural science”.

<sup>97</sup> Físico e Filósofo alemão.

compositivo “crucifixo” é associado aos quadros da época da Renascença e durante o período artístico Barroco.

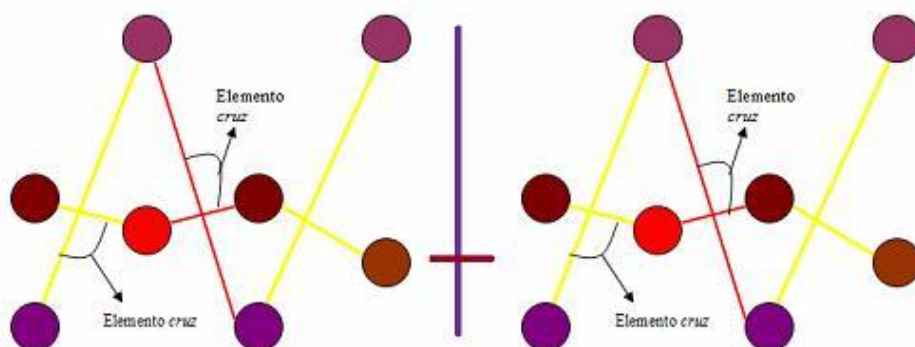


Fig.1 Representação do elemento compositivo “crucifixo” (Stanciu, 2008:35)

Na criação do século XIX e actualmente na música contemporânea existem casos em que similaridades fundamentais de formas<sup>98</sup>, objectos ou processos<sup>99</sup> transcendem os limites tradicionais estilísticos, assim como alguns padrões transparecem como universais ou arquetípicos dentro da tradição europeia. Neste sentido qualquer padrão arquetípico<sup>100</sup> pode servir de base para inúmeras experiências criativas pessoais, que derivam de novas estratégias de composição e criação musicais. Damos como exemplo e de acordo com Meyer (2000:194) a utilização do conceito de “gap-fill melody” no canto gregoriano e na peça “Somewhere Over the Rainbow”<sup>101</sup>.

Contrastando com a noção de que devemos ser mestres do passado antes de criar o presente, a necessidade de penetrar o âmbito arquetípico para testar o passado sugere outra visão: criar no presente constitui uma ponte para o passado. Através do processo criativo, o passado é descoberto como sendo uma fonte de ferramentas e princípios, que por sua vez informam a actividade criativa, e assim, através da experiência criativa a ligação entre tradição e inovação é preservada.

<sup>98</sup> A estrofe, o refrão, estruturas binárias podem ser consideradas formas arquetípicas.

<sup>99</sup> Um exemplo de processo arquetípico pode ser o Círculo das Quintas, na harmonia tonal.

<sup>100</sup> O padrão arquetípico combina tanto o processo como também a forma.

<sup>101</sup> Música por Harold Arlen e letra de E.Y. Harburg. Esta peça musical ficou muito conhecida através do filme “O feiticeiro de Oz” dirigido por Victor Flemming.



A importância dos arquétipos reside no facto de que são estabelecadores de estruturas musicais e que permitem as audiências culturalmente competentes (alunos, professores, interpretes, compositores, improvisadores, críticos e público em geral) percepcionem, compreendam e respondam aos padrões específicos encontrados nas obras musicais. Igualmente se revelam coerentes, ordenados, simples e passíveis de serem recordados com facilidade ao longo do tempo. No entanto, dada a sua generalidade, o número destes arquétipos é limitado. Por estas razões estes constituem uma importante base na aprendizagem estilística.

Para Meyer (2000:195), os arquétipos são “an important basis for cultural continuity”. Segundo Richard Dawkins estes são esquemas cognitivos que ele chama de “memes” (2009:189); mnemónicas que ele reconhece como sendo as contra partes culturais análogas às de transmissão biológica. Assim, como os genes tendem a persistir na natureza, as mnemónicas tendem a persistir na cultura.

Neste sentido, consideramos poder dar como exemplo de um arquétipo musical, ou esquema cognitivo, persistente ao longo de vários séculos o seguinte que se encontra repetidamente nos Prelúdios e Fugas do Cravo bem Temperado de J.S. Bach e nos Prelúdios op. 28 de F. Chopin:



Fig.1 Arquétipo “Mármore bachiano”<sup>102</sup> no Prelúdio em Dó M op. 28 de F. Chopin

<sup>102</sup> Stanciu, Valeriu (2008).



**Arquétipo "mármore bachiano"**

Fig.2 Arquétipo "Mármore bachiano" no Prelúdio em Dó M de J.S. Bach

Por exemplo, podemos considerar, de acordo com o autor, Stanciu (2008:44), que "o mármore bachiano constituído por um intervalo de décima...revela-se o elemento subliminar mais visível, mais importante e ao mesmo tempo mais utilizado na construção global da obra", os 24 Prelúdios op. 28 de F. Chopin.

O "mármore bachiano" constitui-se assim como um arquétipo utilizado no estilo romântico, de inspiração pré-clássica. Este elemento sofre mutações ao nível tanto imagético como sonoro e compositivo sendo, simultaneamente, o elemento componente do mecanismo gerador do universo musical, na maioria dos Prelúdios op. 28 de F. Chopin.

Com base na teoria do pintor W. Kandinsky<sup>103</sup> acerca da relação cor-som, na investigação feita sobre o Prelúdio em Dó op.28<sup>104</sup> surgiu a seguinte descodificação imagética:

<sup>103</sup> Kandinsky pintava os seus quadros a partir de sons e obras musicais.

<sup>104</sup> Do compositor Frederic Chopin.

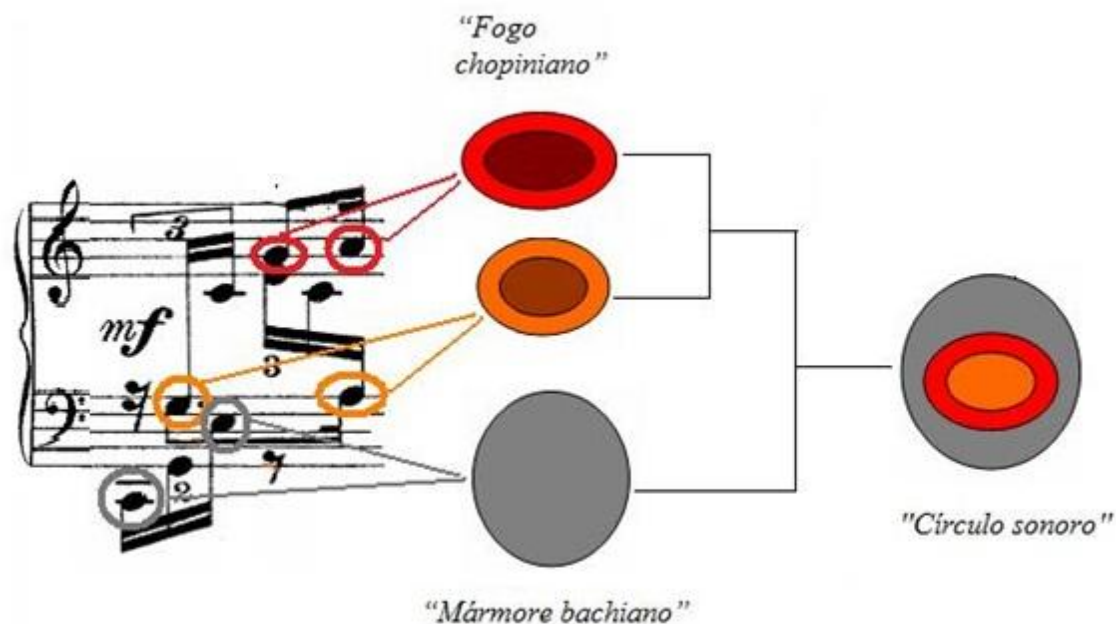
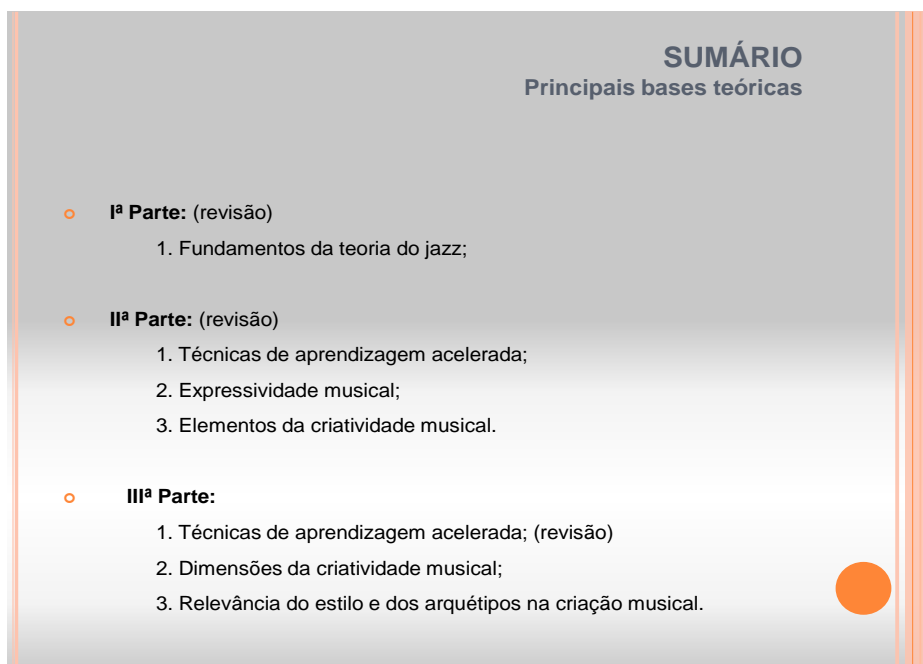
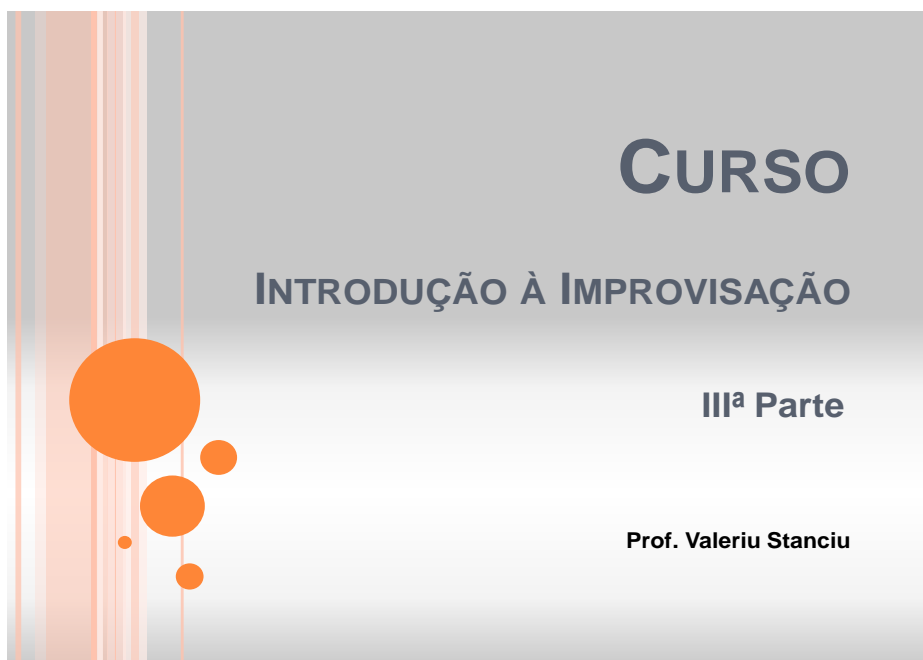


Fig.3 “Círculo Sonoro” (Stanciu, 2008:41)

O “Círculo Sonoro” apresentado reflecte, segundo o autor Stanciu (2008) “a descodificação imagética do ‘mármore bachiano’ e do ‘fogo chopiniano’”. A tradução performativa deste objecto imagético revela-se da seguinte forma: “produção sonora através dum agregado de ataques firmes e verticais (mão esquerda) ...produção sonora através dos movimentos horizontais do aparelho humano (o corpo produtor de ataque, ou o braço), os quais implicam uma maior aderência à tecla, como representação da relação horizontal dos elementos sonoros (mão direita) ”.



## Iª Parte do Curso

### Fundamentos da teoria do jazz

- Os modos pentatónicos maior e menor;
- A relação melódico-harmónico na improvisação;
- As convenções de escrita e leitura no domínio do ritmo;
- Os modos gregos (iónico, dórico, frígico, lídico, mixolídico, eólico e lícrico).

—————→ Destaca-se



## Iª Parte do Curso

### Fundamentos da teoria do jazz

#### **Os modos gregos (exercício de criatividade)**

- Vai ser improvisada uma melodia, num determinado modo, sem ter como objectivo a integração num determinado estilo.
- O guião de cada um será aqui a sua própria musicalidade.



## Iª Parte do Curso

### Fundamentos da teoria do jazz

- Vão ser utilizadas maioritariamente mínimas, semínimas e colcheias e vai se tentar tornar consciente a duração das frases musicais através da introdução de respirações entre elas;
- Manter a mesma pulsação e um determinado *tempo*, são absolutamente necessárias;
- A melodia deve ser acompanhada pela "voz interior", por aquele solfejo não exteriorizado, sem o qual tudo acaba por ser apenas um exercício teórico-motor, sem valor musical.

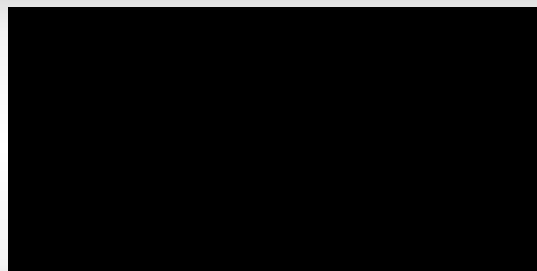


## Iª Parte do Curso

### Fundamentos da teoria do jazz

- foi utilizada a estrutura harmónica da peça "Mack The Knife" (CHORUS);
- ||: C6| C6| Dm| Dm| Dm| Dm| C6| C6| Am| Am| Dm| Dm| Dm| G7| C6| C6: ||

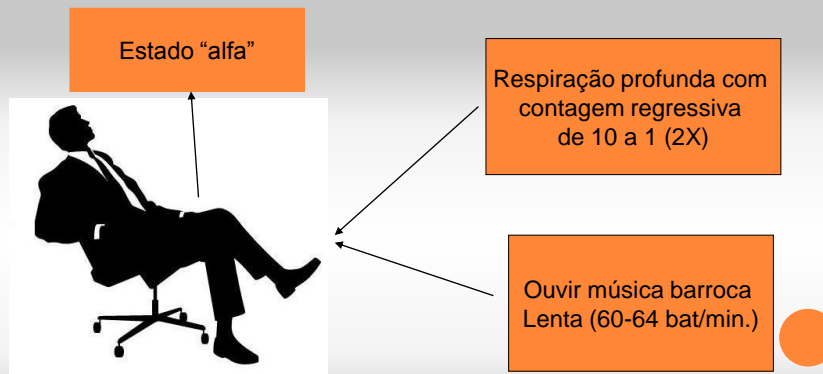
que ulteriormente foi apresentada ao vivo.



## IIª Parte do Curso

### Fundamentos da criatividade

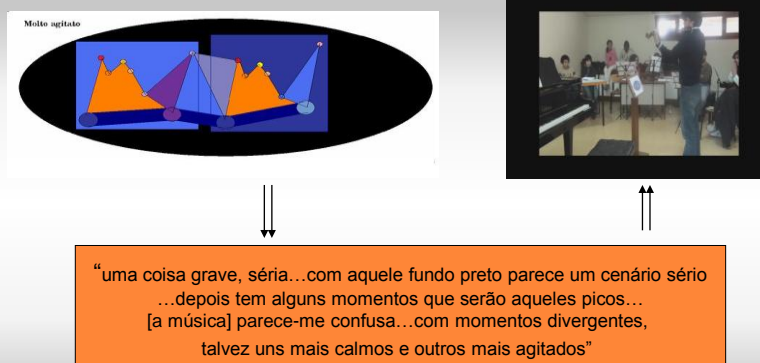
1. Técnicas de aprendizagem acelerada = máxima atenção + relaxamento são potenciadoras do processo criativo;



## IIª Parte do Curso

### Fundamentos da criatividade

2. Expressividade e elementos de criatividade musical;
  - Técnica da visualização de imagens abstractas e representativas (traduzir para a música as emoções provocadas pelas seguintes imagens);



### IIIª Parte do Curso

#### Dimensões da criatividade

- **Primeira dimensão:** envolve a consciência dos elementos básicos da música, nos parâmetros:

a) **estatísticos** incluem mudanças de tempo, articulação, duração, textura, densidade, timbre e dinâmicas;

b) **sintácticos** incluem aspectos mais directamente associados com um determinado estilo, harmonia, melodia e ritmo.



### IIIª Parte do Curso

#### Dimensões da criatividade

- **Segunda dimensão:** relaciona-se com a forma como os materiais musicais são vivenciados, enquanto extensões do *Self* (Eu).

Ex. Técnica da visualização de imagens abstractas e representativas.





## IIIª Parte do Curso

### Dimensões da criatividade

- **Terceira dimensão:** observa-se na transformação de imagens pessoais em sons musicais, onde surge a abertura do músico às influências subtis do ambiente cultural e físico, bem como à consciência de como a música do presente está ligada, não apenas ao seu tempo e lugar, mas também à tradição musical.

Ex. Estilo e Arquétipos



## IIIª Parte do Curso

### Estilo e arquétipos

- **O estilo** é um aspecto significativo da música, que surge da interacção do artista com o espírito da época.
- **O espírito da época** pode razoavelmente ser equacionado com o impulso do arquétipo relativo.
- **Arquétipos** são impulsos primordiais que contêm aspectos universais e aspectos relativos.



## IIIª Parte do Curso

### Estilo e arquétipos

#### Aspectos do arquétipo

**a) O aspecto universal:** transcendendo cultura e época, ressurgue através das eras em mitos, contos de fadas, sonhos, trabalhos de arte e muitos aspectos do comportamento humano. (Jung, 1961)

**b) O aspecto relativo:** tem a ver com as influências subtis, únicas a um tempo e lugar particulares e que permitem que o padrão arquétipo seja assimilado por uma dada cultura. (Jung, 1961)

## IIIª Parte do Curso

### Estilo e arquétipos

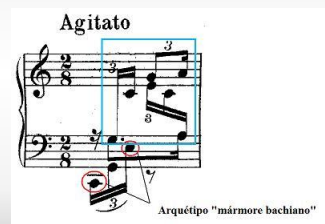
#### Exemplos de arquétipos

**a) “Mármore bachiano”** exemplo de um arquétipo musical, ou esquema cognitivo, persistente ao longo de vários séculos, que se encontra repetidamente:

1. Prelúdios e Fugas do Cravo bem Temperado de J.S. Bach e;



2. Prelúdios op. 28 de F. Chopin.

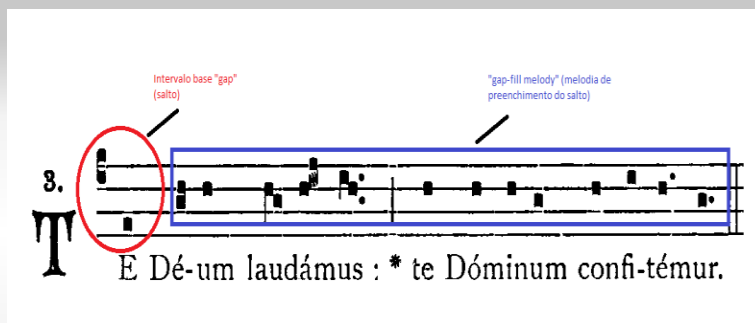


### IIIª Parte do Curso

#### Estilo e arquétipos

- Exemplos de arquétipos

**b1) “Gap-fill melody”** (melodia de preenchimento do salto) no canto gregoriano.

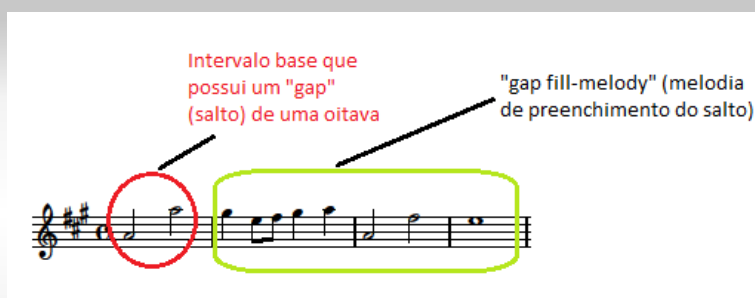


### IIIª Parte do Curso

#### Estilo e arquétipos

- Exemplos de arquétipos

**b2) “Gap-fill melody”** (melodia de preenchimento do salto) na peça “Somewhere Over the Rainbow”



### IIIª Parte do Curso

Improvisação livre:  
relaxamento e visualização de imagem



### CURSO INTRODUÇÃO À IMPROVISACÃO OBRIGADO PELA VOSSA PARTICIPAÇÃO

- **Não esqueçam:**
    1. O preenchimento do **Inquérito de Avaliação de Actividade**, antes de terminar.
    2. O vosso **Diploma de Participação**.
    3. Os vossos **Materiais de Apoio**.
  - Continuação de boas improvisações!
- Prof. Valeriu Stanciu

## Anexo II. Documentos de Apoio distribuídos no Curso

### II.b) Exercícios rítmicos

The image displays a musical score for rhythmic exercises, organized into eight staves. Each staff begins with a measure number (1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29) and contains a sequence of rhythmic patterns. The notation is in 4/4 time, using eighth and sixteenth notes, rests, and repeat signs. The exercises are designed to be played on a single melodic line.

Staff 1 (Measure 1):  $\text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} | \text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} |$

Staff 2 (Measure 5):  $\text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} | \text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} |$

Staff 3 (Measure 9):  $\text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} | \text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} |$

Staff 4 (Measure 13):  $\text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} | \text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} |$

Staff 5 (Measure 17):  $\text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} | \text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} |$

Staff 6 (Measure 21):  $\text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} | \text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} |$

Staff 7 (Measure 25):  $\text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} | \text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} |$

Staff 8 (Measure 29):  $\text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} | \text{G4} \text{A4} \text{B4} \text{C5} | \text{D5} \text{C5} \text{B4} \text{A4} |$

## Anexo II. Documentos de Apoio distribuídos no Curso

### II.c) Acompanhamentos utilizados

#### 1. Sib Iónico

**Exercício** Valeriu Stanciu

♩=60

The musical score is written for piano in the key of B-flat major (two flats) and 4/4 time. The tempo is marked as ♩=60. The score is divided into four systems, each containing 10 measures. The first system (measures 1-10) contains musical notation, while the subsequent three systems (measures 11-40) are empty staves. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and bar lines.

Anexo II. Documentos de Apoio distribuídos no Curso

II.c) Acompanhamentos utilizados

2. Ré Dórico

Exercício 2

Valeriu Stanciu

♩=60

5

10

16

23

34

43

## Anexo II. Documentos de Apoio distribuídos no Curso

### II.c) Acompanhamentos utilizados

#### 3. Fá Iónico

##### Exercício 3

♩=60

5

10

14

22

31

40



## Anexo II. Documentos de Apoio distribuídos no Curso

### II.c) Acompanhamentos utilizados

#### 4. Dó Dórico

### Exercício 4

Valeriu Stanciu

60

6

11

15

22

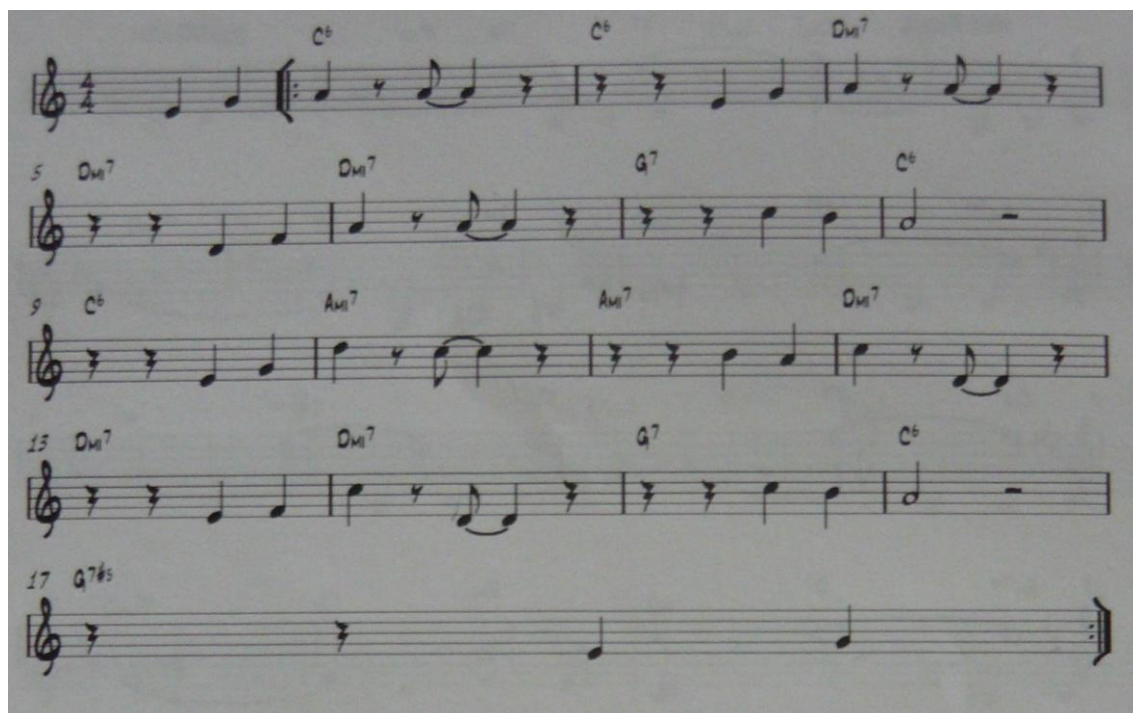
31

40

## Anexo II. Documentos de Apoio distribuídos no Curso

### II.d) Peças utilizadas

#### 1. “Mack The Knife”



Anexo II. Documentos de Apoio distribuídos no Curso

II.d) Peças utilizadas

2. “Autumn Leaves”

Handwritten musical score for "Autumn Leaves" in B-flat major, 4/4 time, Med. Swing. The score consists of eight staves of music with various chords and melodic lines.

Staff 1: MED. SWING. Chords: Cmi7, F7, BbMA7, EbMA7.

Staff 2: 5. Chords: Ami7b5, D7, Gmi.

Staff 3: 9. Chords: Cmi7, F7b, BbMA7, EbMA7.

Staff 4: 13. Chords: Ami7b5, D7, Gmi.

Staff 5: 17. Chords: Ami7b5, D7, Gmi.

Staff 6: 21. Chords: Cmi7, F7, BbMA7.

Staff 7: 25. Chords: Ami7b5, D7, Gmi, C9, Fmi7, Bb7.

Staff 8: 29. Chords: Ami7b5, D7, Gmi, G7.

Anexo II. Documentos de Apoio distribuídos no Curso

II.d) Peças utilizadas

3. “Somewhere Over The Rainbow”

**SOMEWHERE, OVER THE RAINBOW**  
HAROLD ARLEN

BALLAD [A] A07 D7<sup>b9</sup> G-7 A7<sup>b5</sup> A7<sup>Δ</sup> A07 D7<sup>b9</sup>

G-7 C7<sup>b9</sup> F-7 Ab-7 G-7 C7<sup>b9</sup> F-7 Bb7<sup>b9</sup>

Eb<sup>Δ</sup> F-7 Bb7<sup>b9</sup> 2 Eb<sup>Δ</sup> F-7 Bb7<sup>b9</sup> [B] Eb<sup>Δ</sup>

F-7 Bb7<sup>b9</sup> G-7 C7<sup>b9</sup> F-7 Bb7<sup>b9</sup>

Eb<sup>Δ</sup> A07 D7<sup>b9</sup> G-7 C9

F-7 Bb7<sup>b9</sup> [C] A07 D7<sup>b9</sup> G-7 A7<sup>b5</sup>

Ab<sup>Δ</sup> A07 D7<sup>b9</sup> G-7 C7<sup>b9</sup> F-7 Ab-7 G-7 C7<sup>b9</sup>

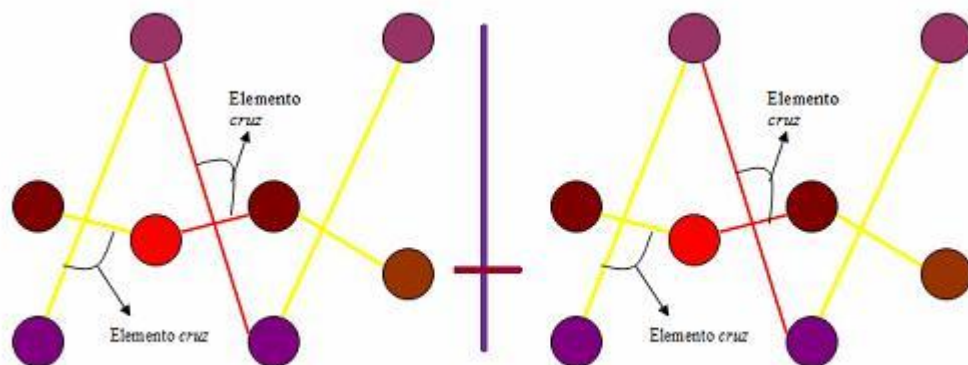
F-7 Bb7<sup>b9</sup> Eb<sup>Δ</sup> F-7 Bb7<sup>b9</sup>

## Anexo II. Documentos de Apoio distribuídos no Curso

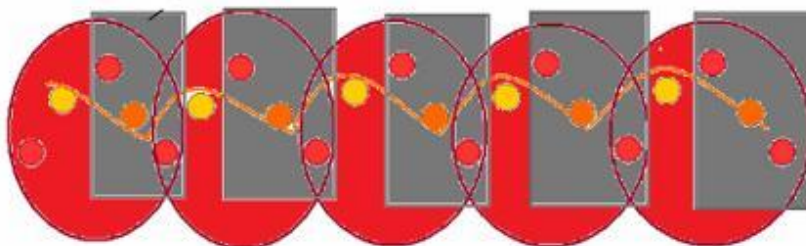
### II.e) Imagens utilizadas

#### 1. Traduções picturais de Prelúdios op.28 de F.Chopin

- Prelúdio em lá menor

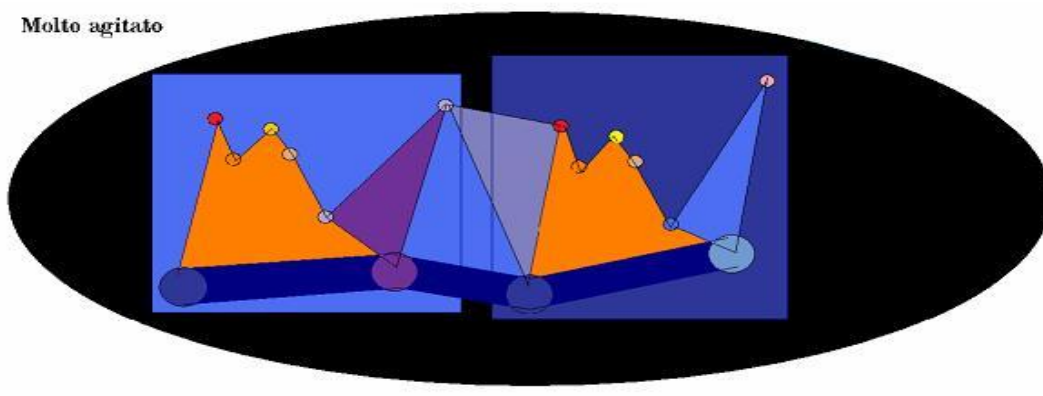


- Prelúdio em Ré maior



- Prelúdio em fá# menor

**Molto agitato**





## 2. Paisagens

- “Ondas do mar”



- “O mar e a montanha”



- “Arco Iris”



## Anexo II. Documentos de Apoio distribuídos no Curso

### II.f) Diploma de participação

#### 1. Iª Parte

 <p>Conservatório de Música de Aveiro <b>CALOUSTE GULBENKIAN</b></p> <p>Grupo de estágio de Piano</p> <p><b>Curso de Introdução à Improvisação Iª Parte</b></p> <p>Certifica-se que _____, participou no Curso Introdução à Improvisação, sob a orientação dos professores Valeriu Stanciu e Eugénia Chvets, que teve lugar no dia 07 de Dezembro de 2009 no Conservatório de Música de Aveiro.</p> <p>Os Professores</p> <table><tr><td>_____ Eugénia Chvets</td><td>_____ Valeriu Stanciu</td></tr></table>	_____ Eugénia Chvets	_____ Valeriu Stanciu
_____ Eugénia Chvets	_____ Valeriu Stanciu	

#### 2. IIª Parte

 <p>Conservatório de Música de Aveiro <b>CALOUSTE GULBENKIAN</b></p> <p>Grupo de estágio de Piano</p> <p><b>Curso de Introdução à Improvisação IIª Parte</b></p> <p>Certifica-se que _____, participou no Curso Introdução à Improvisação, sob a orientação do professor Valeriu Stanciu, que teve lugar no dia 01 de Março de 2010 no Conservatório de Música de Aveiro.</p> <p>Professor</p> <p>_____ Valeriu Stanciu</p>
--



### 3. IIIª Parte

<div><p>CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO <b>CALOUSTE GULBENKIAN</b></p><p>Grupo de estágio de Piano</p><p><b>Curso de Introdução à Improvisação IIIª Parte</b></p><p>Certifica-se que _____, participou no Curso Introdução à Improvisação, sob a orientação do professor Valeriu Stanciu, que teve lugar no dia 26 de Abril de 2010 no Conservatório de Música de Aveiro.</p><p>Professor</p><p>_____ Valeriu Stanciu</p></div>
--

## **Curso de Iniciação a Improvisação (1ª Parte)**

### **Inquérito**

No intuito de elaborar um relatório de avaliação de Curso de Iniciação a Improvisação solicito que responda as seguintes questões:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Instrumento: \_\_\_\_\_ Grau: \_\_\_\_\_

1. Quais os objectivos que esperava atingir com o curso?

---

---

---

---

2. Quais os principais dificuldades sentidas no decurso da actividade efectuada?

---

---

---

3. Conseguiu atingir os seus objectivos? Porque?

---

---

---

---

4. O que é que sentiu durante o Curso de Iniciação à Improvisação?

---

---

---

5. Habitualmente o que sente durante um recital/concerto/concurso com público?

---

---

---

6. Em que medida se pode estabelecer um paralelismo entre o Curso de Improvisação e o mundo da Musica Erudita?

---

---

---

7. Aconselharia o curso a outros colegas estudantes de música? Porquê?

---

---

---

Obrigado pela sua contribuição ao preencher este pequeno inquérito de avaliação. Oportunamente será divulgada a data da 2ª parte do Curso Introdução à Improvisação.

Prof. Valeriu Stanciu

## **Curso de Iniciação a Improvisação (1ª Parte)**

### **Actividade ao Vivo**

### **Inquérito**

No intuito de avaliar a Iª actividade ao vivo no âmbito de Curso de Introdução a Improvisação, solicito que responda às seguintes questões:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Instrumento: \_\_\_\_\_ Grau: \_\_\_\_\_

1. Qual a relação entre a actividade efectuada nos dias 13 e 14 de Fevereiro e as tuas capacidades de exibição ao público?

---

---

---

---

2. Define sumariamente a relação que se estabeleceu entre os músicos participantes e o público?

---

---

---

---

3. Conseguiu comunicar musicalmente as tuas ideias e emoções de natureza romântica com o auditório? Como?

---

---

---

---

4. Sentiste-te mais a vontade com o teu instrumento, ao nível da emissão do som, articulação, fraseado e domínio da técnica?

---

---

---

5. Conseguiu improvisar? Se sim, consideras que é benéfico dominar esta vertente da música? Porquê?

---

---

---

---

6. Em que medida se pode estabelecer um paralelismo entre o Curso de Improvisação e o mundo da Musica Erudita?

---

---

---

---

---

7. De ponto de vista musical, aconselharias este tipo de actividade a outros colegas estudantes de música? Porquê?

---

---

---

---

Obrigado pela sua contribuição ao preencher este pequeno inquérito de avaliação. Desde já informo que a segunda parte do Curso do Improvisação, está agendada para o dia 1 de Março, segunda-feira. Agradeço a vossa colaboração na divulgação entre os colegas do Conservatório, na distribuição dos folhetos informativos e afixação de cartazes publicitários da actividade.

Prof. Valeriu Stanciu

## **Curso de Iniciação a Improvisação (IIª Parte)**

### **Inquérito**

No intuito de elaborar um relatório de avaliação de Curso de Iniciação a Improvisação solicito que responda as seguintes questões:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Instrumento: \_\_\_\_\_ Grau: \_\_\_\_\_

1. Quais foram os principais conteúdos teóricos da primeira parte?

---

---

---

---

---

2. Quais as principais diferenças manifestas entre o Curso de Improvisação Iª Parte e a IIª Parte?

---

---

---

3. De acordo com a parte teórica exposta, quais são as principais técnicas para o desenvolvimento da capacidade de improvisação e para o desenvolvimento das competências técnico interpretativas?

---

---

---

---

4. Em que consiste a técnica da Aprendizagem Acelerada? Com base nos exercícios efectuados refere as tuas principais observações.

---

---

---

---

---

5. Qual a diferença entre o estado alfa e o estado de *onda*? Qual a relação entre ambos?

---

---

---

---

6. No âmbito da improvisação livre refere quais as fontes de estimulação da criatividade do músico.

---

---

---

7. No exercício de estimulação visual através de imagens representativas e abstractas que tipo de emoções te surgiram?



---

---

---

---

---

8. Qual a relação entre a estrutura imagética abstracta visualizada (imagem colorida) e a criação espontânea da música?

---

---

---

---

9. Conseguiu exprimir-te através da improvisação musical? Pensando nos exercícios efectuados descreve o processo que utilizaste.

Obrigado pela tua contribuição ao preencher este pequeno inquérito de avaliação. Oportunamente será divulgada a data da 3ª e última parte do Curso Introdução à Improvisação.

Prof. Valeriu Stanciu

## **Curso de Iniciação a Improvisação (IIIª Parte)**

### **Inquérito**

No intuito de elaborar um relatório de avaliação de Curso de Iniciação a Improvisação solicito que respondas às seguintes questões:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Instrumento: \_\_\_\_\_ Grau: \_\_\_\_\_

Assisti a todas as partes do Curso: Sim: \_\_\_ Não \_\_\_ (colocar uma cruz)

Se não, a que partes do Curso assististe? Iª Parte: \_\_\_ IIª Parte: \_\_\_ IIIª Parte: \_\_\_ (idem)

1. De acordo com a IIIª parte teórica exposta, quais são as dimensões da criatividade musical?

---

---

---

---

2. Qual a relação entre estas dimensões da criatividade e as três partes leccionadas do curso?

---

---

---

---

- 
- 
3. De acordo com o documento de apoio define estilo musical e dá um ou dois exemplos de estilos musicais?

- 
- 
- 
- 
4. Qual a relação entre o estilo musical e o espírito de uma época? Explica nas tuas próprias palavras. Dá exemplos.

- 
- 
- 
- 
5. O que são arquétipos e referencia os seus dois aspectos?

- 
- 
- 
- 
6. Dá exemplo de arquétipos.

7. Conseguiu exprimir-te através da improvisação musical? Pensando nos exercícios efectuados descreve o processo que utilizaste na improvisação da peça “Somewhere over the Rainbow”.(o que pensaste/visualizaste, o que sentiste, como reagiste/comportamento ou técnica interpretativa),

---

---

---

---

---

---

8. Para os alunos que participaram ao longo das três partes do Curso: referir sucintamente como esta experiência contribuiu para o seu desenvolvimento musical e pessoal.

---

---

---

---

Obrigado pela tua contribuição ao preencher este pequeno inquérito de avaliação. Continuação de muito boas improvisações!

Prof. Valeriu Stanciu  
Conservatório de Aveiro, 26 de Maio de 2010

## Curso de Iniciação a Improvisação Inquérito

Nome: \_\_\_\_\_

### Introdução do Inquérito

O presente inquérito destina-se a conhecer qual o parecer dos colegas, professores dos alunos participantes no Curso Introdução à Improvisação, que decorreu no Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian em três partes, respectivamente nos dias **07/12/2009, 01/03/2010 e 26/04/2010**.

Agradecemos desde já a sua colaboração e informamos que, **os resultados** deste instrumento de avaliação, **serão inseridos na Tese de Investigação do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional**.

Da avaliação do **inquérito aplicado aos alunos participantes** no curso supracitado, podemos concluir que esta actividade desenvolvida ao longo do ano constituiu-se como uma oportunidade de desenvolvimento das competências técnico-interpretativas musicais bem como do desenvolvimento musical e pessoal dos **alunos sendo estes unânimes em defender a pertinência e a utilidade desta formação**.

Neste sentido solicitamos o seu parecer nas seguintes questões:

1. Qual o feed-back recolhido pelo(s) seu(s) aluno(s) participantes do curso?

---

---

---

---

---

2. Considera importante o desenvolvimento da criatividade, duma boa relação com o instrumento musical e a capacidade de improvisação dos alunos? Porquê?

---

---

---

---

---

---

3. Aconselhariam os alunos a participar em posteriores formações na área da improvisação? Se sim, porquê?

---

---

---

---

---

4. Consideram pertinente a introdução de um núcleo de improvisação no Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian? Dê algumas razões.

---

---

---

---

---

Obrigado pela sua contribuição ao preencher este pequeno inquérito de avaliação.

Prof. Valeriu Stanciu  
Conservatório de Aveiro, 23 de Maio de 2010

#### Anexo IV. CD - Respostas aos inquéritos

IV.a) Iª Parte

IV.b) Iª Parte – Actividade ao Vivo

IV.c) IIª Parte

IV.d) IIIª Parte

IV.e) Respostas dos Professores

#### Anexo V. DVD – Gravações de Apresentação

V.a) Iª Parte

V.b) Iª Parte - Actividade ao Vivo

V.c) IIª Parte

V.d) IIIª Parte

V.e) Recitais dos alunos avaliados.